

BLOCS ARGUMENTAIRES POUR  
JUSTIFIER SES CHOIX DANS  
L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS



FAIRE APPRENDRE

Vincent LAMOTTE

## **BLOCS ARGUMENTAIRES**

### FAIRE APPRENDRE

- 13 - Concevoir et mener à bien un projet d'acquisition ou d'entraînement
- 14 - Instaurer et mener à bien un projet collectif
- 15 - Se fixer un but
- 16 - Mettre en œuvre la dévolution pour favoriser l'apprentissage de l'élève
- 17 - Clarifier le but de la tâche
- 18 - Utiliser la démonstration
- 19 - Créer un décalage optimal entre les contraintes de la tâche et les ressources de l'élève
- 20 - Développer une éducation perceptive
- 21 - Favoriser la prise de décision
- 22 - Permettre la recontextualisation des connaissances : le transfert d'apprentissage

## 13 – CONCEVOIR ET MENER À BIEN UN PROJET D'ACQUISITION OU D'ENTRAÎNEMENT

### 1 – Démonstration

Montrer que l'enseignant peut instaurer les conditions permettant à l'élève de concevoir et mener à bien un projet d'acquisition ou d'entraînement.

### 2 – Caractérisation de l'outil

#### Définition

Selon J-C Marchal (La pédagogie du projet, Psycho-pédagogie des APS, 1985), « la pédagogie du projet est une méthode destinée à favoriser le passage de l'intérêt de l'enfant à son activité et à rendre cette activité structurante et culturelle ». Dans le cadre de l'EPS, P. Goirand (Le projet de l'élève, Spirales n°7, 1994) envisage le projet sous trois angles différents : performance, compétence et entraînement.

#### Commentaires

Ce qui apparaît essentiel dans la pédagogie du projet, c'est d'abord que l'élève éprouve un attrait pour l'action. En effet, combien d'élèves vivent les savoirs scolaires comme une rencontre dénuée de sens ? À ce propos, E. Richard, A. Baldy, R. Baldy et P. Benedetto (Le projet personnel de l'élève, 1992) soulignent la nécessité que le sujet soit convaincu qu'il peut atteindre l'objectif visé (pertinence du but) afin qu'il fournisse les efforts nécessaires à sa réussite. Les connaissances utiles pour surmonter les problèmes doivent naturellement être accessibles et maîtrisables (temps d'apprentissage suffisant), tout comme les régulations de son apprentissage. Parallèlement, la prise de risque et donc d'échec potentiel, que suppose un nouvel apprentissage doit s'effectuer dans un environnement affectivement sécuritaire pour l'élève. Enfin, le projet n'aura de raison de d'être que si sa réussite est certifiée.

#### Conditions de mise en œuvre

Finalement, mettre un élève en situation de projet, c'est faire en sorte :

- 1) Qu'il ressente le besoin ou l'envie de s'investir dans la tâche (sens).
- 2) Qu'il puisse se fixer un but « atteignable » et identifier le(s) problème(s) qu'il va rencontrer.
- 3) Qu'il ait le temps et les moyens de construire et réguler ses actions.
- 4) Qu'il puisse évoluer dans un environnement où il se sent en confiance.
- 5) Que ses actes soient reconnus.

### 3 – Exemple et analyse de l'exemple

#### Exemple lycée

#### Contexte

Pour illustrer cette démarche, nous nous appuyons sur un cycle de gymnastique qui s'adresse à des élèves de terminale qui passent l'épreuve du bac en EPS. L'attendu de fin de lycée n°1 sert de référence sur le plan technique : « S'engager pour composer et réaliser un enchaînement à visée esthétique ou acrobatique destiné à être jugé, en combinant des formes corporelles codifiées » (Programme EPS lycée général et technologique, Arrêté du 17/1/2019).

#### Situation

Dès le début du cycle de douze leçons, les élèves ont à leur disposition un tableau de difficultés qui regroupe l'ensemble des éléments gymniques avec les critères de réussite et les critères de réalisations de chaque élément (code de référence). Ils ont également connaissance du référentiel d'évaluation adopté par l'équipe pédagogique de leur établissement (BO du 3/10/2019). L'enchaînement de fin de cycle devra comprendre une série acrobatique (liaison d'au moins deux éléments sans élan ou pas intermédiaire et sans arrêt), un élément de maintien et / ou de souplesse et des éléments de liaison ou de changements de direction. Sur la base d'un cycle réalisé en classe de première, les élèves travaillent par groupe de besoin de trois et l'enseignant joue un rôle de conseiller en pouvant être consulté à discrétion par les élèves quand ils en ressentent le besoin.

#### Analyse par rapport aux conditions

Cet exemple recèle les conditions susceptibles de mettre l'élève en situation de projet.

En effet, bien qu'il s'agisse d'un objectif très intéressé, l'évaluation du bac en fin de cycle (classe terminale) constitue sans nul doute une raison suffisante pour s'engager dans l'action. Cette perspective utilitaire se double toutefois d'un possible intérêt dans la mesure où la précision de l'attente (un enchaînement d'au moins six éléments) et les modalités de groupement (besoin) constituent d'autres sources d'attachement affectif à l'activité (condition n°1).

Le « tableau de difficultés » (avec les critères de réalisation et de réussite) et la connaissance de la procédure d'évaluation (référentiel), combinés à l'expérience d'un cycle mené l'année précédente (classe de première) doivent également aider l'élève à mieux se connaître et se situer pour choisir les éléments qui vont constituer son enchaînement (condition n°2).

La durée du cycle, la constitution de trio de travail et l'accès, via le tableau qui liste les critères de réalisation, aux conditions de réussite des éléments constituent des sources de régulations des actions

de l'élève (condition n°3).

Dans cette activité d'habiletés fermées, la mise en place de groupes de besoin et la « consultation » aisée de l'enseignant permettent à chaque élève de travailler à son niveau et de trouver une saine émulation où le regard de l'autre reste limité (condition n°4).

Enfin, le référentiel d'évaluation offre un cadre de validation claire de l'enchaînement présenté (condition n°5).

#### 4 – Argumentaire sur l'intérêt de développer une pédagogie du projet

La mise en projet de l'élève est une prescription institutionnelle.

- Il est demandé à l'enseignant de « différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1/7/2013).

- « (L'élève) Il est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener un projet dans des situations nouvelles et parfois inattendues » (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4, Arrêté du 9/11/2015).

- « L'investissement dans des projets individuels et collectifs est un enjeu qui permet de mobiliser de nouvelles ressources d'observation, d'analyse, de mémorisation et d'argumentation » (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4, Arrêté du 9/11/2015).

- (L'élève) « apprend à mener à bien un projet ou une prestation à échéance et à évaluer l'atteinte des objectifs fixés » (Programme EPS CAP, Bac pro, arrêté 3/4/2019).

- « Par son engagement dans les apprentissages, l'élève apprend à gérer sa pratique physique, seul et avec d'autres. Ainsi, l'élève, habitué à être « entraîné par », devient « un élève qui sait s'entraîner de façon autonome ». Il apprend à se connaître, à faire des choix, à se préparer, à conduire et réguler ses efforts » (Programme EPS lycée général et technologique, Arrêté 17/1/2019).

Le fait que l'élève soit à l'origine de la création du projet crée chez lui un sentiment de liberté et donc de sens (ce qui augmente son investissement)

- Pour F. Best (Pour une pédagogie de l'éveil, 1973), « le projet donne une direction à l'activité, lui confère une intentionnalité, un sens ».

- M. Bru et L. Not (Où va la pédagogie du projet ? 1987) évoquent une « fonction thérapeutique » à la pédagogie du projet, dans la mesure où elle permet aux élèves de s'engager dans une activité signifiante pour eux.

- P. Meirieu (Enseigner, scénario pour un métier nouveau, 1990) explique que « qui ne donne pas à désirer, qui ne laisse pas entrevoir, d'une manière ou d'une autre, quelles satisfactions insoupçonnées peut livrer la résolution d'un problème, perd toute chance de mettre l'élève en situation de projet en le mettant simplement en face d'une difficulté ».

- S. Goirand (Le projet de l'élève, Spirales n°7, 1994) montre que « l'élève qui s'investit dans des situations de désir et d'intérêt construit un rapport à l'objet positif ». Il précise que « le projet prend sa source et son énergie dans les motifs et les aspirations de celui qui a décidé d'agir ».

- D. Delignières et C. Garsault (Apprentissage et utilité sociale, Dossier EPS n°29, 1996) soulignent « le plaisir lié au sentiment d'autodétermination lors des choix et des conditions de l'action ».

- B. Huet (Le projet par l'action, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°22, 2000) souligne que « fondamentalement, toute démarche de projet porte en elle les notions d'intentionnalité et de projection dans le temps. Elle procède donc aussi d'une problématique de l'émergence du sujet ».

En rendant concret l'aboutissement de la réalisation, le projet finalise l'apprentissage

- J. Nuttin (Le fonctionnement de la motivation humaine, 1985) affirme que « ce sont nos projets qui ont pour effet que nos actes ne sont ni une mosaïque de pièces détachées, ni une succession pure et simple de réactions, mais un ensemble de structures plus ou moins bien coordonnées et intégrées ».

- P. Meirieu (Enseigner, scénario pour un métier nouveau, 1990) atteste que « ce qui fonctionne vraiment dans les pédagogies du projet (...) c'est le fait qu'elles mettent l'élève (...) en quête finalisée d'informations ».

Le projet contribue à clarifier le but (puisque c'est l'élève qui le formule) et à identifier les problèmes, sources d'apprentissage

- P. Fleurbaey (Place et rôle des représentations dans l'apprentissage moteur. In L'apprentissage moteur, 1991) insiste sur le fait que le but « doit être conscient ».

- J-P. Boutinet (Les multiples facettes du projet, Sciences Humaines n°39, 1993) affirme que « il n'y a pas de projet sans problème, sans questionnement, et inversement pas de problème sans projet, pas de questionnement sans une intention de le résoudre ».

Dans la pédagogie du projet, l'intégration des connaissances est renforcée dans la mesure où celles-ci sont délibérément mobilisées par l'élève

- P. Meirieu (Apprendre, oui mais comment, 1990) considère qu'apprendre « *c'est mettre en œuvre des opérations mentales et les négocier avec une procédure personnelle* ».
- R. Etienne, A. et R. Baldy, P. Benedetto, Le projet personnel de l'élève, 1992) écrivent que le projet permet de « *orienter l'assimilation et la compréhension des données nouvelles qui sont offertes à l'individu* ».

#### La mise en projet de l'élève est par définition synonyme d'individualisation du travail

- L. Legrand (Différencier la pédagogie, 1973) plaide pour « *un aménagement du milieu offrant des trajectoires individuelles d'apprentissage* ».

#### La mise en projet de l'élève développe son autonomie

- C. Reverdy (Des projets pour mieux apprendre, Dossier d'actualité veille et analyses n°82, 2013) explique que « *en s'engageant dans un projet, les élèves portent eux-mêmes sa planification et sa réalisation : ils sont donc acteurs de leur projet et développent ainsi une certaine autonomie sous le regard de leur pairs et de l'enseignant, notamment au niveau du contenu et du rythme à adopter* ».

#### La mise en projet de l'élève facilite l'utilisation des connaissances ailleurs et plus tard

- Le projet permet de réutiliser plus facilement les connaissances acquises car il repose sur des connaissances méthodologiques facilement réinvestissables.
- L. Lafortune (Une pédagogie du projet, Cahiers Pédagogiques n°408, 2002) montre que l'utilisation de la pédagogie du projet est un moyen privilégié pour favoriser la construction du transfert chez l'élève car cela leur permet de « *mieux intégrer leurs apprentissages, de réutiliser leurs acquis, d'apprendre à transférer, de saisir l'utilité d'une connaissance d'une tâche et d'une stratégie, de faire des liens et d'être moins compartimentés* ».

#### La mise en projet de l'élève contribue à l'insertion sociale

- J-P. Boutinet (Les multiples facettes du projet, Sciences Humaines n°39, 1993) montre que « *le projet se fonde sur une logique de l'interaction et de la négociation ; en ce sens, il s'inscrit dans une logique de recomposition du lien social* ».
- Pour B. Baron et L. Darling-Harmond (Perspectives et défis des méthodes d'apprentissage par investigation, 2010), l'apprentissage par projet permet de « *nourrir la communication, la coopération, la créativité et la réflexion en profondeur* ».

### **5 – Nuances, ouvertures**

- Cependant, il ne suffit pas de décréter la nécessité d'un projet pour que celui-ci se mette en place et se concrétise. Il faut en effet se méfier de ce qui ne pourrait constituer qu'un gadget pédagogique. Une transformation durable et profonde nécessite un investissement significatif de la part de l'élève, ainsi qu'un temps de pratique important. Il est alors de la responsabilité des enseignants de programmer des cycles longs et cohérents, tout en offrant les conditions de réalisation du projet. Car « *s'il n'y a pas dévolution de ce projet, si les élèves ne se l'approprient pas, aucune dynamique collective ne s'installera. Le projet restera une intention du professeur, à laquelle ils se plieront plus ou moins docilement* » (P. Perrenoud, Le projet, un générateur de situations complexes, Les Cahiers Pédagogiques n°510, 2014).
- Cette ambition pédagogique nécessite également des capacités d'abstraction importantes, de même que la possibilité de se projeter dans le futur, ce qui sous-entend un niveau minimum de conceptualisation et de confiance en soi.
- De plus, l'usage de la notion de projet personnel n'est pas sans danger. Elle peut en effet conduire à transférer, sur l'individu, des responsabilités qui ne sont pas forcément les siennes ou qui ne le sont que très partiellement.
- On soulignera enfin avec P. Beunard (La démarche de projet : un enjeu essentiel pour l'élève et l'enseignant, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°22, 2000) que « *le choix d'une pédagogie centrée sur le projet transforme le rapport d'autorité entre le professeur et les élèves (rapport au pouvoir) et impose de réfléchir très précisément sur les responsabilités qui incombent à l'enseignant, notamment en EPS où l'intégrité physique des élèves est en jeu* ». Cette idée est également développée par Philippe Perrenoud (Le projet, un générateur de situations complexes, Les Cahiers Pédagogiques n°510, 2014) qui souligne que « *s'il n'y a pas dévolution de ce projet, si les élèves ne se l'approprient pas, aucune dynamique collective ne s'installera* ».

## 14 – INSTAURER ET MENER À BIEN UN PROJET COLLECTIF

### 1 – Démonstration

Montrer comment un groupe d'élève peut mener à bien un projet collectif.

### 2 – Caractérisation de l'outil

#### Définition

« La démarche de projet porte en elle les notions d'intentionnalité et de projection dans le temps » (B. Huet, Le projet par l'action, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°22, 2000). Mener à bien un projet, c'est donc se fixer un objectif à atteindre dans le futur et choisir les moyens pour y parvenir. En EPS, le projet peut-être individuel (enchaînement en gymnastique, course de demi-fond, parcours en course d'orientation...), il peut-être aussi collectif (enchaînement en acrosport, match en sports collectifs, relais-vitesse...). Ce qui sous-entend alors de pouvoir décliner cette projection (objectif) en termes de communauté d'intérêt et de répartition des rôles. Mener à bien un projet collectif, c'est en effet s'organiser collectivement pour atteindre un but admis et déclaré.

#### Commentaires

Pour qu'un groupe produise une dynamique et devienne un « groupe d'action », il lui faut donc un objectif commun ayant une « valence positive » (G. Palmade, Les méthodes en pédagogie, 1961). Il faut également que puisse s'instaurer une dynamique relationnelle en reconnaissant l'autre comme indispensable, tout en se reconnaissant soi-même utile aux autres. Et ce, autant dans l'acte moteur lui-même que dans la régulation de l'apprentissage (acceptation du point de vue d'autrui). Il faut noter que cette notion de projet collectif revêt une dimension toute particulière dans le champ de l'éducation physique et sportive où les prestations sont souvent collectives. Quel n'est pas alors le désagrément ressenti par les élèves qui ne se sentent pas investis et utiles dans de tels projets ?

#### Conditions de mise en œuvre

Le projet collectif nécessite donc :

- 1) La présence d'un but communément partagé.
- 2) La mise en place et l'investissement de tous, dans des rôles identifiés et complémentaires.
- 3) Un climat affectif positif d'écoute et d'entraide.
- 4) Une régulation des actions menées.

### 3 – Exemples et analyse des exemples

#### Exemple collège

##### Contexte

Nous illustrerons nos propos à travers un cycle de course de relais conduit avec une classe de quatrième. La compétence attendue est de « permettre aux élèves de développer les ressources nécessaires en vue de la meilleure réalisation possible d'une transmission de témoin à pleine vitesse, en auto-organisation, et à analyser collectivement l'activité ainsi générée » (Compétence attendue cycle 4, Ressources d'accompagnement des programmes de collège 2015).

##### Situation

À la suite d'une prise de performance individuelle sur une course de 40 m plat, l'enseignant constitue des équipes hétérogènes en leur sein, de trois coureurs. Les élèves doivent construire un projet collectif où ils devront effectuer à la fin du cycle trois courses de 2 x 40 m en changeant à chaque fois les rôles (chacun passe relayeur, relayé, observateur-conseiller). Toutes les équipes disposent d'un chronomètre pour travailler, ainsi que de critères d'observations précis sur les critères de réalisation efficaces de l'action (donner d'une main et recevoir de l'autre ; occuper chacun un demi-couloir...). Chaque fin de leçon se conclut par une prise de performance et un bilan avec l'enseignant. L'évaluation porte sur l'écart de temps entre la somme des temps individuels et le temps du relais (la moyenne est obtenue lorsque le temps d'une charnière est plus rapide collectivement qu'individuellement). La note est composée pour  $\frac{3}{4}$  des deux courses auxquelles participe l'élève et pour  $\frac{1}{4}$  à la performance de ses camarades lorsqu'il est observateur-conseiller.

##### Analyse par rapport aux conditions

Le système d'évaluation mis en place ne pénalise a priori aucun élève puisqu'il ne tient pas compte des aptitudes individuelles. Aussi, on peut espérer que la possibilité, pour chaque groupe, de progresser et d'établir une performance collective peut constituer un but partagé par tous ; et ce d'autant plus qu'une partie de la note est attribuée même lorsque l'élève observe et conseille ses camarades qui courent (condition n°1).

Par ailleurs, en imposant un changement de rôles différent à chaque course, l'élève est forcément impliqué dans la réussite du projet collectif, que ce soit comme partant, finisseur ou observateur (condition n°2).

De plus, la constitution d'équipes où les relayeurs ont des niveaux différents mais un but commun (aller

le plus vite possible), le fait que les aptitudes de chacun n'impactent pas la note du relais, ainsi que l'autonomie qui est accordée dans la construction du projet collectif (choix tactiques lors des transmissions), visent à créer une dynamique relationnelle où chacun peut percevoir son intérêt à contribuer à la réussite de l'équipe (condition n°3). Enfin, la possibilité de disposer d'un chronomètre combinée à la régulation apportée par l'observateur au cours du travail (critères de réalisation) et par le professeur en fin de leçon constituent des conditions de régulations efficaces des actions entreprises (condition n°4).

### Exemple lycée professionnel

#### Contexte

Pour illustrer nos propos, nous nous projeterons dans un cycle de basket-ball réalisé avec une classe de seconde professionnelle. L'attendu de fin de lycée visé est de « *analyser les forces et les faiblesses en présence par l'exploitation de données objectives pour faire des choix tactiques et stratégiques adaptés à une prochaine confrontation* » (Programme d'EPS bac pro, Arrêté du 3/4/2019). Au début de ce cycle, l'enseignant a constaté, lors des matches à 4 contre 4, l'investissement faible voire la non utilisation de certains joueurs. Ainsi, ce sont toujours les mêmes élèves qui touchent la balle et qui marquent (pas d'organisation collective). La contre-attaque fait l'objet d'un travail ciblé.

#### Situation

En s'inspirant de la structure « multi score » développée par J.L Ubaldi et S. Philippon (Quelle EPS ? Revue EPS n°299, 2003), l'enseignant fait le pari de rendre les « élèves oubliés » indispensables au groupe afin que tous participent tactiquement à l'action de contre-attaque.

De manière plus précise, durant le match à 4 contre 4, deux élèves de chaque équipe (les moins sollicités) auront chacun un objectif particulier à atteindre. Le premier devra toucher le ballon en se situant, lors de la contre-attaque, dans le rond central (joueur relais) et l'autre devra tirer un au panier, après le rebond s'il a lieu (récupération dans l'axe du tir). À chaque fois que l'objectif est atteint par l'un ou l'autre joueur, l'équipe bénéficiera d'un point supplémentaire sur le score final de son équipe (point bonifié). Enfin, après chaque panier inscrit, un temps de concertation sera accordé à l'équipe. Un temps mort sera également provoqué par l'enseignant trois fois dans le match de manière à ce que chacune des équipes puisse opérer des régulations.

#### Analyse par rapport aux conditions

Les règles imposées dans cette situation font que l'équipe a tout intérêt à s'organiser pour arriver au but final, c'est-à-dire gagner l'opposition en utilisant toutes les manières d'inscrire des points : paniers et points bonifiés (condition n° 1).

Ainsi, les joueurs les plus habiles auront besoin des moins habiles dans la mesure où, par le système des contrats, ils peuvent plus facilement scorer. C'est donc vraiment une structure de dépendance utilitaire qui est créée (condition n° 2).

Cette forme d'organisation (triple score) est de fait susceptible d'instaurer un climat de soutien et de partenariat entre équipiers de manière à améliorer la performance collective (condition n°3).

Enfin, la fréquence des régulations offertes à l'issue de chaque panier et les informations apportées par l'enseignant lors des temps mort doit contribuer à améliorer le projet de jeu des équipes (condition n°4).

## 4 – Argumentaire sur l'intérêt de s'intégrer dans un projet collectif

### Le projet collectif est une prescription institutionnelle

- « (Tous les enseignements) *doivent également contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif* » (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3. Arrêté du 9/11/2015).

- « *Par une activité physique partagée, l'élève intègre le sens, la fonction, l'intérêt et le respect de règles communes en particulier dans la pratique d'une activité en équipe* » (Programme EPS CAP, Bac pro, Arrêté 3/4/2019)

- « *La solidarité se développe dans les pratiques physiques grâce aux échanges entre les élèves qui apprennent ainsi à agir ensemble, à se connaître, à se confronter les uns aux autres, à s'aider, à se respecter quelles que soient leurs différences* » (Programme EPS Lycée général et technologique, Arrêté 17/1/2019).

### Le projet collectif favorise l'engagement de l'élève dans l'action

- J-M. Monteil (Éduquer et former, 1990) rappelle que « *les scientifiques se retrouvent pour souligner que la dynamique de groupe dépend non tellement de la taille du groupe (4 au lieu de 35) mais plutôt de l'existence ou non de ce « projet d'intérêt supérieur* ». Ainsi, « *il y a bien production d'une motivation autant liée au projet lui-même qu'à l'émergence d'une connivence qui trouve son aboutissement* ».

- P. Meirieu (Enseigner, scénario pour un métier nouveau, 1990) atteste que « *ce qui fonctionne vraiment dans les pédagogies du projet (...) c'est le fait qu'elles mettent l'élève (...) en quête finalisée d'informations* ».

- Pour P. Meirieu (L'enseignant dans la crise, Spirales n°8, 1995) « *l'émotion collective permet de se sentir appartenant à une même humanité* ».

- F. Galichet (L'éducation à la citoyenneté, 1998) utilise l'expression de « *communauté d'intérêt* », pour caractériser la cohésion d'un groupe générée par la mise en commun d'un projet.

#### Le projet collectif favorise les acquisitions de l'élève

- R. Etienne, A. et R. Baldy, P. Benedetto, Le projet personnel de l'élève, 1992) écrivent que le projet permet de « *orienter l'assimilation et la compréhension des données nouvelles qui sont offertes à l'individu* ».

- Dans la perspective de favoriser les acquisitions des élèves, D. Siedentop (Apprendre à enseigner l'éducation physique, 1994) souligne que « *les systèmes de tâches d'organisation et d'apprentissage ont plus de chances de succès si les enseignants considèrent en même temps comment le système d'interactions sociales peut s'harmoniser avec les deux premiers systèmes* ».

- Pour C. Berzin, L. Lafont et F. Darnis (Apprendre à deux entre pairs, 2010), « *il semble que les dyades légèrement dissymétriques soient plus favorables au progrès* ».

- N. Epinoux et L. Lafont (Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège, Revue Formation et profession N°22, 2014) affirment que « *les groupes formés progressent davantage que les groupes non formés* ».

- C. Sève et N. Terret (L'EPS du dedans, Dossier EPS n°84, 2016) soulignent que l'une des orientations essentielles, pour faire de la dimension collective de l'enseignement un ressort des apprentissages individuels, est « *la stimulation et l'accompagnement d'histoires collectives d'apprentissage qui se développent sur fond d'interactions coopératives entre les élèves et d'une culture commune de classe* ».

- Quant à S. Connac (La coopération, ça s'apprend, 2020), il est fermement persuadé que l'élève apprend bien mieux avec les autres. Pour cela, il invite les enseignants à développer un maximum d'habiletés pro-sociales, notamment par le biais d'exercices suscitant l'envie de coopérer.

#### L'occupation d'un rôle au sein d'un groupe renforce l'estime de soi de l'élève

- « *Pour construire une identité sociale positive, un individu a besoin de ressembler aux autres, mais également de se sentir unique et donc différent des autres* » (J-P. Rey, Le groupe, 2000).

#### Le projet collectif favorise le développement du lien social

- « *Le projet se fonde sur une logique de l'interaction et de la négociation ; en ce sens, il s'inscrit dans une logique de recomposition du lien social* » (J-P. Boutinet, Les multiples facettes du projet, Revue Sciences Humaines n°39, 1993).

- « *Un individu appartient à un groupe à partir du moment où il établit avec d'autres individus des relations d'interdépendance reposant sur un projet commun* » (J-P. Rey, Le groupe, 2000). Le même auteur précise que le groupe « *génère d'incessantes régulations dans lesquelles chaque membre est à la fois un élément régulé et régulateur. Il est organisé en profondeur par un réseau d'attraction et de répulsion entre les individus* ».

- D. Delignières (La culture oubliée. In L'ancrage culturel de l'EPS, Actes des 3èmes Rencontres de l'EPS. AEEPS, 2003) rappelle l'importance de l'équipe sportive en EPS qui « *suscite la solidarité entre ses membres, chacun se sentant concerné par le comportement et le niveau de performance des autres* ».

Une étude menée par M. Rull et N. Margas (La dimension sociale de l'engagement, Dossier EPS n°83, 2016) montre que les élèves ayant ressenti et partagé un sentiment de menace dans leur engagement physique (effectuer une traversée en escalade à une grande hauteur) développent des comportements d'entraide entre eux.

## **5 – Nuances, ouvertures**

- Le projet collectif soulève toutefois la question des modes de groupement pour que les élèves consentent à s'intégrer dans un projet collectif. Le groupement affinitaire, s'il est un levier remarquable pour permettre l'entrée dans une activité à forte charge émotionnelle, apparaît insuffisant pour un apprentissage à long terme où les différences de niveaux (voire les incompatibilités relationnelles) peuvent devenir un frein aux acquisitions.

- Il faut aussi avoir conscience que « *l'affinité des élèves, dans le concret, est une affinité sélective qui se traduit par l'exclusion de celui qui est différent* » (J-A. Méard, Les compétences sociales en EPS : faut-il didactiser la fraternité ? Revue EPS n°364, 2015).

- Plusieurs auteurs (L. Lafont, F. d'Arripe-Longueville...) soulignent toutefois que l'impact d'une formation à cette compétence sociale génère des résultats plus importants pour le public féminin. C'est ainsi que les filles coopèrent davantage que les garçons.

- De même, le groupe « *n'est pas toujours un facteur de réussite car il peut engendrer des comportements d'inhibition, de conformisme ou de « paresse sociale* » (J-P. Rey, Le groupe, 2000).

- In fine, si le projet collectif peut être considéré comme un facteur d'intégration sociale, il doit aussi être simultanément envisagé comme un moyen, voire un but d'apprentissage.

## 15 - SE FIXER UN BUT (AUTO FIXATION DU BUT)

### 1 – Démonstration

Montrer que l'enseignant doit mettre en place des conditions pour que l'élève puisse se fixer un but inaccessible d'emblée, mais atteignable à l'issue de la séquence d'apprentissage.

### 2 – Caractérisation de l'outil

#### Définition

« L'idée fondamentale sur laquelle repose la théorie de la fixation du but est que le comportement humain est régulé par un but à atteindre » (J-P Famose, P. Sarrazin, F. Cury, La fixation du but, Manuel de psychologie du sport, 2003). Mais pour qu'un sujet se fixe un but, il faut que ce dernier ait une valeur à ses yeux et qu'il soit perçu comme atteignable. Dans cette perspective, J-P Famose (La motivation en EPS, AFRAPS, 2004) identifie trois dimensions du but : la difficulté (niveau de performance), la spécificité (degré de précision) et la proximité (distance dans le futur).

#### Commentaires

Si un élève n'agit que par rapport à un but qu'il s'est fixé, alors toute la difficulté pour l'enseignant sera de créer un contexte incitant et permettant à l'élève cette fixation du but. Ce qui nécessite de prendre en compte des facteurs aussi divers que l'environnement affectif, l'estime de soi, la connaissance de soi... Il faut souligner que l'absence de but explicite et personnel conduit de nombreux élèves à un désœuvrement scolaire : manque d'investissement, faible volonté, persévérance fragile dans les apprentissages...

#### Conditions de mise en œuvre

En fin de compte, on retiendra trois conditions pour que l'élève puisse se fixer un but :

- 1) Qu'il ait une valeur à ses yeux (plutôt centrée sur la maîtrise technique).
- 2) Qu'il connaisse son niveau de ressource et sa marge de progression pour se fixer un but adapté (à lui et au temps d'apprentissage disponible).
- 3) Qu'il puisse se représenter clairement le but à atteindre.
- 4) Qu'il évolue dans un contexte de confiance qui lui permette de prendre le risque d'être « autrement ».

### 3 – Exemple et analyse de l'exemple

#### Exemple lycée professionnel

##### Contexte

Pour illustrer cette démarche, nous proposerons un exemple tiré d'un cycle de course de demi-fond de dix leçons, réalisé avec une classe de première professionnelle. La compétence visée est « Pour produire la meilleure performance sur une série de courses, se préparer et répartir son effort grâce à une gestion raisonnée de ses ressources » (Compétence niveau 3, Programme EPS voie professionnelle, Arrêté du 10/2/2009).

##### Situation

Dès le début du cycle, l'enseignant fait passer un test de VMA. Puis, il présente aux élèves un tableau d'allure où des points de repère sont donnés sur le rapport entre pourcentage de VMA et durée de course. L'élève dispose aussi d'un tableau de progression potentielle sur les dix leçons (exemple pour un travail soutenu, progression possible d'1 km/h de VMA). Des groupes de niveaux sont alors constitués à qui l'on propose des situations d'apprentissage différenciées de manière à ce que chacun puisse établir un lien entre les choix effectués et les sensations perçues (carnet d'entraînement). L'objectif étant que l'élève puisse se fixer le meilleur projet de performance sur le 3 x 500m.

##### Analyse par rapport aux conditions

Bien que le projet soit ici davantage marqué du seau de la performance plutôt que de la maîtrise, on peut facilement imaginer que l'importance de la notation valorise le but aux yeux de l'élève (condition n°1).

Par ailleurs, le test VMA, les tableaux de repères et de marge de progression, ainsi que la prise en compte des sensations éprouvées aux différentes allures constituent des conditions qui offrent de réels moyens à l'élève de se connaître et de se fixer un but adapté à ses ressources dans le temps imparti d'apprentissage (condition n°2).

De plus, la dimension chronométrique liée à cette épreuve, ainsi que les différentes vitesses de course (liées à la VMA) et les sensations éprouvées sont des indicateurs précieux pour que l'élève se représente concrètement le but à atteindre (condition n°3).

Enfin, le fait de travailler par groupes de niveaux de VMA court-circuite des interactions sociales qui pourraient pousser certains élèves à vouloir pratiquer ensemble sans réellement tenir compte des potentialités individuelles (condition n°4).

#### 4 – Argumentaire sur l'intérêt de permettre à l'élève de se fixer un but

Se fixer un but est un élément clé pour concevoir un projet (prescription institutionnelle).

- « *(L'EPS) est l'occasion d'une meilleure connaissance par l'élève de ses possibilités et d'une véritable éducation à faire des choix* » (Programme EPS lycée général et technologique, Arrêté 17/1/2019).

Se fixer un but est une condition essentielle au déclenchement de l'action

- Un élève agit toujours par rapport au but qu'il se fixe (seul ou en reformulant celui de l'enseignant).

- « *Le but est donc l'élément fondamental de la tâche et un projet d'action dans sa forme minimale comporte au moins la représentation du but* » (P. Fleurance, Place et rôle des représentations dans l'apprentissage moteur, L'apprentissage moteur, rôle des représentations, 1991).

- « *L'intentionnalité est la tendance supérieure qui organise l'action au niveau le plus global* » (M. Récopé, Apprentissage et action, In Michel Récopé, L'apprentissage, 2001).

Se fixer un but permet à l'élève d'organiser et de réguler ses moyens en conséquence

- « *Le but de la tâche fonctionne comme un standard vis-à-vis duquel un élève peut comparer sa performance. Le résultat de cette comparaison génère des affects et des actions susceptibles de réduire la discrédance observée* » (J-P Famose, La motivation en EPS, AFRAPS, 2004).

Se fixer un but permet de connaître ses moyens pour pouvoir s'imaginer autrement dans l'avenir

- S. Berthoin et M. Gerbeaux (Course de durée et VMA, Revue EPS n°279, 1999) soulignent que la mesure de la VMA permet à l'élève d'évaluer ses possibilités et de s'engager vers de nouveaux objectifs.

- M. Gerbeaux et coll. (Apport des travaux en physiologie de l'exercice à la pratique des populations scolaires. Recherches en EPS, 1998) montrent que sous certaines conditions, des progrès de 0,5 km/h à 1 km/h de VMA (6 ou 12 leçons) peuvent être obtenus.

- M. Buchheit (Le 30-15 intermittent fitness test, Revue EPS n°321, 2008) affirme que des élèves de 6<sup>e</sup> peuvent progresser dans le maintien d'un haut pourcentage de VO<sub>2</sub> (de 76 à 83%).

Se fixer un but renforce l'investissement de l'élève (à condition que le but soit être ressenti comme personnel)

- L'importance d'amener les élèves à se fixer un but réside dans le fait que le but est de nature anticipatrice et évaluative, c'est-à-dire qu'il représente un état ou un résultat futur désiré et prépare l'élève à essayer de produire ce futur désiré.

- « *Un but ne peut être réellement imposé à des individus. Ils doivent l'adopter comme un but personnel pour que celui-ci réalise une fonction directive* » (Ford, Lerner, 1992, cités par J-P Famose, F. Cury, P. Sarrazin, La fixation du but, Manuel de psychologie du sport, 2003).

- Le fait de permettre à l'élève de se fixer un but renforce à la fois la direction de son comportement et la quantité d'investissement qu'il y consacre. Selon F. Cury et P. Sarrazin (Motiver les élèves et réduire le stress des athlètes : analyse des contributions de la fixation du but à l'amélioration de la performance. In J-P. Famose, Cognition et performance, 1993), « *la fixation du but est une technique motivationnelle permettant d'augmenter la performance et d'accroître la productivité dans des situations sportives ou organisationnelles* ».

- « *Le but à atteindre est organisateur de l'activité interne et du mouvement qui va être programmé pour l'atteindre* » (J-P Famose, La motivation en EPS, 2004).

- « *Le but de la tâche ne prend de valeur aux yeux du pratiquant que dans la mesure où il lui offre l'opportunité d'atteindre des buts « d'ordre supérieur » valorisés par lui* » (J-P Famose, La motivation en EPS, AFRAPS, 2004). Par exemple : être compétent dans l'activité, se montrer responsable, courageux, autonome...

#### 5 – Nuances, ouvertures

- Il arrive que certains élèves se fixent des buts trop difficiles à réaliser. Ainsi, « *le fait que les pratiquants soient capables d'imaginer des futurs désirables ne garantit pas qu'ils le fassent de façon efficace* » (J-P Famose, P. Sarrazin, F. Cury, La fixation du but, Manuel de psychologie du sport, 2003).

- De même, pour éviter que les buts compétitifs n'annihilent l'investissement d'élèves qui ne gagneraient pas, F. Cury et P. Sarrazin (Motiver les élèves et réduire le stress des athlètes : analyse des contributions de la fixation du but à l'amélioration de la performance. In J-P. Famose, Cognition et performance, 1993) invitent à « *considérer le succès en termes de dépassement de standards personnels de performance, plutôt qu'en termes de supériorité sociale* ».

- Dans tous les cas, la fixation du but repose sur la connaissance que l'élève a de ses ressources et de ses marges de progression potentielles. Il convient donc d'attacher une grande importance à cette connaissance.

## 16 – METTRE EN ŒUVRE LA DÉVOLUTION POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE

### 1 – Démonstration

Montrer que l'enseignant peut favoriser l'apprentissage de ses élèves en utilisant le processus de dévolution.

### 2 – Caractérisation de l'outil

#### Définition

Il est aujourd'hui admis qu'un apprentissage n'est réellement possible et efficace que si l'élève fait sien le problème que l'enseignant lui demande de résoudre. C'est à cette seule condition que les savoirs prennent alors véritablement sens et s'incorporent chez l'apprenant. Pourtant, combien d'élèves (se) posent la question de savoir à quoi servent ce qu'ils font ou apprennent à l'école !

Pour G. Brousseau (Théories des situations didactiques, 1998), la dévolution correspond au « *processus par lequel l'enseignant parvient à placer l'élève face au savoir, sans que ce dernier ressente d'attentes extérieures* ». En d'autres termes, la dévolution correspond au passage d'une situation didactique (situation où la relation entre l'apprenant, l'enseignant et le milieu est explicitement construite) à une situation adidactique (situation didactique, mais qui apparaît à l'élève comme dénuée d'intentions perceptibles). Cette démarche se justifie par l'injonction paradoxale à laquelle doit faire face l'enseignant, à savoir faire produire à l'élève des comportements précis, ce qui par définition prive ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension de la notion visée. De fait, « *le maître doit donc effectuer non la communication d'une connaissance, mais la dévolution d'un bon problème* » (G. Brousseau).

#### Commentaires

Concrètement, la dévolution vise à faire en sorte que l'élève identifie et s'approprie le problème qui lui est posé et s'engage de lui-même dans la procédure de résolution. Il ne peut donc y avoir véritablement d'apprentissage que si l'élève perçoit le problème et (ré)invente les contenus nécessaires à la résolution de ce problème. Dans cette optique, l'enseignant devient un « *médiateur vers un savoir qu'il sait ne pas pouvoir donner et auquel les élèves seraient incapables d'accéder de leur propre mouvement* » (J-P Astolfi, L'école pour apprendre, 1992).

Précisons qu'« *un problème moteur est une tâche motrice dont le niveau de difficulté objective déborde les capacités actuelles d'adaptation de l'élève* » (J-P., Famose, Apprentissage moteur et résolution de problèmes, 1991). Le problème, défini par la relation entre les contraintes de la tâche et les ressources du sujet, devient alors un instrument de déstabilisation. Il doit cependant être suffisamment proche des connaissances disponibles afin d'être « *abordable* », tout en étant suffisamment éloigné pour que l'élève soit obligé de transformer sa manière d'agir. On rejoint ici la notion de « *situation-problème* » définie par P. Meirieu (Apprendre, oui, mais comment ? 1991) comme une « *situation dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage, qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche* ». J-P Astolfi (L'erreur, un outil pour enseigner, 1997) envisage trois degrés dans le traitement didactique des obstacles (qui posent le problème) : le repérage, qui consiste en une prise de conscience par les élèves de leur propre mode de fonctionnement ; la fissuration, qui est une remise en question de la représentation pour aboutir à une déstabilisation conceptuelle ; le franchissement ou phase de reconstruction, au cours de laquelle la fonction d'étayage dévolue à l'enseignant est essentielle.

#### Conditions de mise en œuvre

Nous retiendrons cinq étapes incontournables pour que le processus de dévolution s'opère :

- 1) Choisir un problème inaccessible d'emblée, mais qui peut être résolu à l'issue de la séquence d'apprentissage (donc en prise avec le niveau de développement de l'élève).
- 2) Faire percevoir à l'élève le problème en lui montrant l'inefficacité de ses moyens pour résoudre une tâche.
- 3) Lui faire produire et expérimenter des solutions.
- 4) Lui permettre d'établir un système de relations entre son action et le résultat de son action.
- 5) Renforcer et affiner la solution par de nouvelles expérimentations.

### 3 – Exemple et analyse de l'exemple

#### Exemple collègue

##### Contexte

Un cycle d'escalade réalisé avec une classe de quatrième servira de support pour illustrer le processus de dévolution. La compétence visée est de « *réaliser deux blocs de difficultés proches dans des configurations et/ou volumes différents en contrôlant la pose des pieds et son équilibre* » (Ressources d'accompagnement des programmes collège cycle 4, Arrêté du 9/11/2015).

##### Situation

Le but de la tâche est de réussir à conserver un équilibre dans un passage qui induit une position à

l'amble (position instable due à un effet charnière). Cette situation se vivra par deux, sur bloc (sans assurance à faible hauteur). La répartition des prises sur le bloc amène l'élève à une position à l'amble (c'est-à-dire en appui dominant main et pied du même côté), source de déséquilibre. Le grimpeur doit donc chercher les différents moyens de ne pas être déséquilibré vers l'arrière et se retrouver du coup dos à la voie (phénomène de « porte »). Après plusieurs essais, s'ensuit un temps de concertation / discussion avec le binôme pour essayer d'établir un lien entre ce qui a été tenté et ce qui a été obtenu. Le binôme tente alors à son tour d'expérimenter les solutions trouvées.

#### Analyse par rapport aux conditions

Pour que la dévolution puisse avoir lieu, l'élève doit en premier lieu se trouver confronté à un problème (déséquilibre latéral) qui corresponde à son niveau de développement. La coordination des actions des jambes et des bras attendue à ce niveau de compétence suppose en effet que l'élève ait résolu les déséquilibres latéraux issus d'une progression où il est susceptible de se retrouver à l'amble (condition n°1).

La confrontation à ce problème de déséquilibre latéral, qui se traduit par une rotation sur le côté, provoque d'abord chez le grimpeur des tentatives pour contrecarrer musculairement ce déséquilibre. Mais l'importance du déséquilibre est telle, que celui-ci ne peut que constater l'insuffisance de ses moyens et se trouve donc face à un problème à résoudre s'il veut réussir le bloc (condition n°2).

Le fait de travailler en binôme et à une hauteur qui ne présente pas de risques (bloc), offre toutefois un terrain d'expérimentation pour trouver de nouvelles solutions permettant de se rééquilibrer : drapeau, cancan... Si besoin, l'enseignant peut médiatiser une solution découverte par l'un des élèves (condition n°3).

Le temps de concertation et discussion doit favoriser une mise en relief des liens susceptibles d'exister entre les actions entreprises et les résultats obtenus. Dans notre exemple, l'élève devra être en mesure de savoir que s'il transfère son poids du corps par la mobilisation de ses membres inférieurs, il fera également bouger son centre de gravité et le repositionnera à l'intérieur de sa base de sustentation (condition n°4).

Enfin, l'expérimentation par le binôme des solutions trouvées doit permettre d'affiner la solution et de la valider en guise de contenu d'enseignement efficace (condition n°5).

## **4 – Argumentaire sur l'intérêt de procéder à une dévolution**

### Les programmes disciplinaires requièrent que l'élève s'implique dans ses apprentissages

- Le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1/7/2013) demande à l'enseignant de « *sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées* ». Il est également requis de « *rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages* ».

- « *Au cours des situations d'apprentissage et au fil des leçons, les enseignants veilleront à identifier les modes d'engagement des élèves et à les renseigner régulièrement sur leur degré d'acquisition. Cela suppose notamment de construire et de leur faire partager des indicateurs précis* » (Programme EPS Lycée général et technologique, Arrêté 17/1/2019)

### Seule la perception d'un problème par l'élève peut mobiliser celui-ci

- P. Meirieu (Enseigner, scénario pour un métier nouveau, 1990) explique que « *qui ne donne pas à désirer, qui ne laisse pas entrevoir, d'une manière ou d'une autre, quelles satisfactions insoupçonnées peut livrer la résolution d'un problème, perd toute chance de mettre l'élève en situation de projet en le mettant simplement en face d'une difficulté* ».

- Dans la même logique, O. Reboul (EPS interroge un philosophe, Revue EPS n°229, 1991) affirme que « *le but de l'enseignement, c'est de lui apprendre à se poser de nouveaux problèmes dont il n'avait pas idée jusque-là* ».

- J. Gaugey (Apprendre en gymnastique sportive, Revue EPS n°223, 1990) insiste sur le fait que « *mettre l'élève devant un problème dont il n'a pas la solution, c'est lui donner un motif d'apprendre, un mobile pour se transformer ; c'est lui donner la possibilité de se projeter différent dans le futur* ». En effet, un apprentissage ne peut réellement et durablement s'opérer que s'il vise à combler un besoin que ressent l'élève pour faire face à la tâche qu'il ne peut en l'état résoudre.

- « *Un problème est donc un instrument de déstabilisation qui introduit un décalage entre ce que sait faire l'élève à un moment donné et les exigences de la tâche, qui l'engage à élaborer de nouvelles représentations et procédures, c'est-à-dire apprendre* » (R. Dhellemmes, EPS au collège et athlétisme, 1995).

- A. Garnier (Les gestes de l'enseignant dans la dévolution de la construction du code en acrosport en classe de 4<sup>e</sup> au collège, EJRIEPS n°10, 2006) pense que le milieu, organisé par l'enseignant, « *doit isoler ou accentuer telle ou telle dimension du problème à résoudre pour permettre à l'élève de l'identifier* ».

### Identifier un problème permet à l'élève de ressentir l'utilité des savoirs

- C. Rogers (Liberté pour apprendre, 1972) souligne que « *le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même* ».

- Quant à A. Prost (Éloge des pédagogues, 1985), il affirme clairement que « *les savoirs ne se transmettent pas mais se construisent et chacun le fait pour son propre compte, à sa façon et son propre rythme* ».

- J-P. Famose défend la même idée lorsqu'il écrit que « *il n'y a apprentissage moteur que s'il y a un problème moteur à résoudre et que, par conséquent, l'activité de résolution de problèmes moteurs doit être au cœur de toutes les acquisitions motrices à l'école* » (J-P. Famose, Apprentissage moteur et résolution de problèmes, 1991).

- Plus concrètement, P. Goirand (Le projet de l'élève, Revue Spirales n°7, 1994) pense que « *l'objectif de tout enseignement est que l'élève se libère de la tutelle de l'enseignant en acquérant les aspirations et les outils nécessaires à la conduite de ses actions* ».

#### Le processus de dévolution implique que l'élève développe un contrôle de ses actions

- Dans une perspective socio-cognitiviste, D. Deriaz, B. Poussin et J-F Gréhaigne (Sports collectifs : le débat d'idées, Revue EPS n°273, 1998) constatent que « *l'élève apprend mieux à partir du moment où il a pu identifier les mécanismes qui conduisent à la réussite* ».

- Pour D. Delignières (Libres propos sur l'EP, 2004) insiste sur le fait que « *l'intellectualisation des apprentissages est pensée comme un gage de stabilisation et de transférabilité des acquis* ».

- F. Henry et C. Volant (Faire apprendre en EPS : dévoluer pour faire évoluer, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°34, 2006) sont persuadés que « *c'est à l'élève que revient la responsabilité de trouver, par une activité réflexive conjointe à son activité physique, le cheminement pertinent pour opérer les transformations nécessaires à sa réussite* ».

#### La dévolution favorise les interactions sociales

- C. Hergault (Dévoluer pour évoluer collectivement, Revue EPS n°361, 2014) montre, sur la base d'un cycle mené en basket avec une classe de 5<sup>e</sup>, que le travail par observation n'est utile que si l'enseignant permet à l'élève d'avoir un retour réflexif sur sa pratique.

#### La dévolution fait de l'enseignant un véritable médiateur entre l'élève et le savoir

- Pour J-P. Astolfi (L'école pour apprendre, 1992), « *l'enseignant devient un médiateur du savoir qu'il sait ne pas pouvoir donner et auquel les élèves seraient incapables d'accéder de leur propre mouvement* ».

- A. Giordan (Apprendre ! 1998) prétend même que « *quand il est conçu comme une simple transmission, l'enseignement ne permet pas d'apprendre et peut même empêcher d'apprendre* ».

### **5 – Nuances, ouvertures**

- Le concept de dévolution apparaît en fait comme un paradoxe de la relation didactique. En effet, le professeur veut faire produire par l'élève les réponses adéquates, alors que celui-ci n'en est pas capable puisque l'objet de l'enseignement est justement qu'il s'approprie les savoirs nécessaires pour y parvenir. Dans ces conditions, l'élève ne peut pas réellement partager le projet didactique. « *Le contrat didactique met le professeur devant une véritable injonction paradoxale : ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée. (...) Le maître doit donc effectuer non la communication d'une connaissance, mais la dévolution d'un bon problème* » (G. Brousseau, Théories des situations didactiques, 1986). C'est pourquoi, P. Jonnaert (Dévolution versus contre-dévolution, 1996) affirme que « *toute relation didactique contient le projet de sa propre extinction* ».

- D'autre part, en voulant responsabiliser l'élève de son apprentissage, on prend aussi le risque de le rendre davantage responsable de son échec potentiel.

- La situation de résolution de problème occupe une place privilégiée dans le processus de dévolution dans la mesure où elle constitue un outil privilégié pour engager l'élève à s'approprier de nouveaux contenus pour faire face à la tâche. Plus largement, elle répond aux trois fonctions assignées par P. Meirieu (Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, Cahiers pédagogiques n°262, 1988) à l'enseignant, à savoir susciter l'énigme pour générer le désir de savoir (fonction érotique), permettre l'appropriation du savoir (fonction didactique) et permettre l'utilisation du savoir (fonction émancipatrice).

- On conclura avec M. Brun (Conduire « la dévolution d'un bon problème » en activité physique artistique, Actes du colloque "Analyse des pratiques en EPS ; expériences marquantes et gestes professionnels", 2007) qui souligne la réticence didactique du professeur qui tend à effectuer une rétention partielle des savoirs nécessaires à la résolution des problèmes posés, et la vigilance perceptive très intense requise pour accompagner cette dévolution.

## 17 - CLARIFIER LE BUT DE LA TÂCHE

### 1 – Démonstration

Montrer que la clarté et la précision du but de la tâche permettent une appropriation plus efficace par l'élève des contenus d'enseignement visés.

### 2 – Caractérisation de l'outil

#### Définition

Selon J-P Famose (Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, 1990), « *le but spécifie au pratiquant l'état ou la condition à atteindre comme résultat de l'activité* ». J-F Chatillon (Problèmes théoriques posés par l'analyse des conduites sensori-motrices complexes, 1985) précise que le but permet de déclencher l'action, tout en ayant une fonction de guidage. Dans cette optique cognitive, l'apprentissage s'opère alors par comparaison des résultats obtenus avec le but à atteindre, ce qui confère un rôle essentiel à la connaissance des résultats.

#### Commentaires

Il est donc fondamental que le but soit clairement perçu par l'élève. Ce qui signifie notamment que ce dernier puisse avoir une idée précise de ce qu'il y a à faire, ainsi que des critères de réussite. Il est d'ailleurs trop fréquent de rencontrer des élèves qui (se) demandent à quoi sert ce qu'ils apprennent ou plus simplement ce qu'ils doivent faire ! La présentation du but par l'enseignant doit donc faire l'objet d'une grande attention. Précisons toutefois que si le but de la tâche oriente l'activité de l'élève, l'enseignant est lui organisé par les obstacles que vont rencontrer les élèves pour atteindre le comportement souhaité (P. Meirieu, Apprendre, oui mais comment ? 1991). En conséquences, le but de la tâche doit permettre de confronter l'élève à de nouveaux apprentissages.

#### Conditions de mise en œuvre

Dans cette perspective, le rôle joué par la clarté du but dans l'apprentissage sera renforcé si :

- 1) Le but est en rapport avec l'apprentissage visé.
- 2) L'élève a une représentation précise de l'action à réaliser (imaginée ou verbale).
- 3) L'aménagement matériel est ciblé sur les apprentissages à réaliser.
- 4) Des rétroactions sont données à l'élève sur les actions qu'il réalise.

### 3 – Exemple et analyse de l'exemple

#### Exemple collègue

##### Contexte

Afin d'illustrer notre propos, nous prendrons l'exemple d'une classe de quatrième qui pratique l'activité javelot. La compétence visée et notifiée dans le projet pédagogique de l'établissement est de « *réaliser la meilleure performance possible en enchaînant sans rupture prise d'élan et phase finale de double appui* ». Au cours de la situation présentée ci-dessous, la capacité principalement visée est de « *faire prendre de l'avance aux appuis pendant la phase de pas croisés* ».

##### Situation

Les élèves sont placés par binôme. Après une prise d'élan réduite de quatre appuis, il est demandé au lanceur de franchir de profil, grâce à une foulée rasante, une « rivière » d'un mètre (zone interdite) matérialisée par deux bandelettes, avant d'effectuer son lancer. Le contenu visé par l'enseignant dans cette situation est d'effectuer une prise d'avance des appuis afin de pouvoir ensuite valoriser le transfert des forces propulsives. Pour l'élève, il s'agit d'enchaîner sans arrêt une prise d'élan avec un double appui qui permet la projection de l'engin sans déséquilibre. Quant à l'observateur, il indique si le franchissement de la rivière se fait de face ou de profil, par un sursaut ou un pas croisé, de manière sautée ou rasante et avec ou sans ralentissement.

##### Analyse par rapport aux conditions

Cette situation ambitionne de faire jouer un rôle essentiel au but dans l'apprentissage dans la mesure où :

Le franchissement rasant et de profil de la rivière (but pour l'élève) implique une prise d'avance des appuis pédestres par rapport au haut du corps afin que la projection du javelot puisse réellement s'opérer lors du double appui final (transformation recherchée par l'enseignant). Le but pour l'élève apparaît de fait intimement en prise avec l'apprentissage visé par l'enseignant (condition n°1).

Par ailleurs, le balisage de la rivière à franchir permet une représentation imaginée de l'action à produire. Du coup, l'élève identifie clairement ce qu'il doit réaliser. Il serait d'ailleurs aussi possible de « sonoriser » la pose des appuis au sol : 1, 2, 3-4 (condition n°2).

De plus, cet aménagement « contraint » l'élève à une nouvelle organisation motrice, puisque la largeur de la rivière (un mètre) induit une modification de la foulée (que l'on veut rasante et en pas croisé), ce qui nécessite une « accélération » du train moteur (jambes) et donc une prise d'avance des appuis combinée à un blocage favorable au lancer sur les deux derniers appuis (condition n°3).

Enfin, les rétroactions issues des observations relatives à la présence d'un pas croisé, de profil, rasant et sans ralentissement sont censées aider l'élève à percevoir clairement ce qu'il y a à faire (condition n°4).

#### 4 – Argumentaire sur l'intérêt de clarifier le but de la tâche

##### Un but clair permet de déclencher l'action

- On peut penser, à l'instar de R.A. Schmidt (Apprentissage moteur, 1993), que le but, notamment en début d'apprentissage, est fondamental dans la mesure où il organise l'intégralité des phases de perception et de prise de décision de la réponse motrice.
- « *Si quelques mots valent une idée, une image est assimilable à tout un manuel* » (J. Larue, Comment apprend-t-on ? 2004).

##### La clarté et la précision du but favorisent une perception plus efficace de ce qu'il y a à faire

- Pour J-P Famose (Apprentissage moteur et résolution de problème, 1991), « *la facilitation de l'acquisition de l'habileté repose sur une information claire et précise sur le but à réaliser* ».
- Autrement dit, il convient de ne pas diluer le but en trop de sous buts nuisibles à la capacité d'attention de l'apprenant.

##### La clarté du but permet une anticipation des conséquences de l'action (régulation)

- L'importance accordée à la compréhension du but rejoint les prescriptions de P. Fleurance (Place et rôle des représentations dans l'apprentissage, 1991) pour qui « *le but doit être conscient et représenté de manière claire... afin que s'établisse le processus permettant la mise en place de la relation moyens-fins* ».

##### La précision du but contribue à développer un meilleur guidage de l'action

- D'après M. Récopé (L'adaptation au cœur des apprentissages, 2001), « *seule une représentation préalable et claire du but à accomplir permet de guider l'action : l'adaptation consacre toujours la réduction de l'écart entre un monde attendu et un état du monde atteint* ».
- Pour J-P Famose (La motivation en EPS, 2004), « *le but de la tâche (...) fonctionne comme un standard vis-à-vis duquel un élève peut comparer sa performance. Le résultat de cette comparaison non seulement génère des affects (c'est-à-dire une satisfaction ou un mécontentement) mais surtout des actions susceptibles de réduire la discrétance but-résultat qui peut être observée à la suite de cette comparaison* ».

##### La clarté du but induit un aménagement pertinent du milieu

- La volonté de rendre le but plus explicite pour l'élève conduit l'enseignant à apporter une attention particulière à l'aménagement du milieu. L'expérience de J-P Famose (Contribution de l'aménagement matériel du milieu à la pédagogie des gestes sportifs individuels, 1979) avec une trace de couleur dessinant des virages sur la piste de ski est basée sur ce principe. Au lieu de décrire verbalement le mouvement à effectuer, on organise le milieu afin qu'il induise l'action attendue. Il convient aussi bien évidemment d'adapter les exigences de la tâche au niveau de ressources de l'élève.

##### Une représentation claire du but favorise un plus grand sentiment de contrôlabilité par l'élève et donc un meilleur investissement potentiel.

- Il apparaît en effet évident qu'un but clair et concret participe à l'établissement d'un climat motivationnel de maîtrise.
- J-P Famose, P. Sarrazin, F. Cury (La fixation de but, 2003) soulignent aussi qu'un « *but accepté dirige l'attention et l'action du pratiquant sur des aspects importants de la tâche* ».
- J-P. Famose (La motivation en EPS, 2004) insiste sur le pouvoir motivationnel d'un but clair : « *le but de la tâche (...) fonctionne comme un standard vis-à-vis duquel un élève peut comparer sa performance. Le résultat de cette comparaison non seulement génère des affects (c'est-à-dire une satisfaction ou un mécontentement) mais surtout des actions susceptibles de réduire la discrétance but-résultat qui peut être observée à la suite de cette comparaison* ».

#### 5 – Nuances, ouvertures

- Il faut toutefois s'interroger sur la notion de difficulté du but. J-P Famose (Motivation et performance sportive, Dossier EPS n° 35, 1997) montre ainsi, dans sa théorie de fixation des buts, que les pratiquants s'organisent uniquement par rapport au but qu'ils se sont fixés. Comment alors inciter l'élève de se fixer un but qui ne conduise ni à l'ennui (facilité), ni à une baisse du sentiment de compétence (échec) tout en se rapprochant de l'objectif visé par l'enseignant ?
- On observera également avec M. Cadopi (Sportif et danseur, Revue Enfance, 1994), que pour les tâches topocinétiques, il convient de ne pas trop insister sur les sous-buts qui pourraient être confondus avec le but même de la tâche.
- Enfin, il conviendra de ne pas occulter que le but, pour qu'il joue pleinement son rôle, doit être désirable pour l'apprenant (J-P Famose, P. Sarrazin, F. Cury, La fixation de but, 2003). Les mêmes auteurs soulignent d'ailleurs clairement que « *la fixation du but (par l'apprenant) est une technique puissante pour améliorer la performance* ».

## 18 - CRÉER UN DÉCALAGE OPTIMAL ENTRE LES CONTRAINTES DE LA TÂCHE ET LES RESSOURCES DE L'ÉLÈVE

### 1 – Démonstration

Montrer que l'enseignant peut régler les contraintes de la tâche de manière à ce qu'elles soient légèrement supérieures aux ressources de l'élève, et du coup, « obliger » celui-ci à entrer dans un processus de transformations de ses conduites.

### 2 – Caractérisation de l'outil

#### Définition

Pour L. Allal (Stratégie d'évaluation formative, 1979) « le décalage entre l'élève et la tâche sera optimal lorsque les informations fournies par la tâche peuvent être assimilées et traitées par l'élève, mais font surgir en même temps des contradictions ou des conflits qui suscitent un dépassement (restructuration) de son mode de traitement actuel ». Cette définition s'inscrit dans la logique du concept de zone proximale de développement, introduit par L. Vygotsky (Pensées et langage, 1985), défini comme l'écart entre ce que le sujet peut réaliser seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'autrui. La tâche doit être inaccessible d'emblée, mais réalisable à l'issue de la séquence d'apprentissage.

Les ressources de l'élève peuvent être entendues comme l'ensemble des moyens (moteurs, cognitifs, affectifs, méthodologiques, sociaux) dont il dispose pour réussir la tâche à laquelle il est confronté. Apprécier les ressources de l'élève, c'est pour l'enseignant repérer ce qui pose problème à l'élève dans son adaptation à la situation, puis formuler des hypothèses sur ces dysfonctionnements.

Pour rendre le décalage optimal, l'enseignant peut jouer sur les contraintes de la tâche. « Les contraintes ne sont ni des obstacles ni des barrières ou des entraves » (A. Wilden, Système et Structure. Essais sur la communication et l'échange, 1983). La contrainte est un élément caractéristique de la tâche qui peut être spatial (zone d'action du défenseur, obstacle naturel...), temporel (rapidité de l'intervention du défenseur, force du courant...), évènementiel (variété des actions du défenseur...), social (nombre de joueurs...) ou affectif (prestation évaluée...). Une contrainte est donc un facteur qui influence la production d'un système. En tennis de table, J-J. Temprado et C. Sève (Prise de décision et sports de balle, Dossier EPS n° 35, 1997) retiennent quatre paramètres qui permettent d'ajuster le décalage informationnel : nombre d'alternatives, pression temporelle, précision requise et rapport avec les coups préférés.

#### Commentaires

Si l'apprentissage correspond à l'acquisition de nouveaux contenus ou à une mobilisation différente, faut-il encore que ceux-ci soient « assimilables » par l'élève dans le temps imparti à l'apprentissage. Ce qui nécessite une appréciation fine du niveau des ressources de l'élève, ainsi qu'un choix pertinent des contenus à intégrer pour adopter un nouveau mode d'organisation motrice au regard du temps d'apprentissage disponible. Il faut également souligner l'importance des régulations en cours d'apprentissage afin de pouvoir moduler le décalage selon les réponses de l'apprenant. Cette perspective constitue un élément clé de l'enseignement qui doit éviter que des élèves soient « condamnés » à l'échec avec des jugements qui font état de leur manque de travail, d'intérêt ou de volonté.

#### Conditions de mise en œuvre

En fin de compte, pour qu'un décalage soit optimal entre les ressources de l'élève et les contraintes de la tâche, il faut :

- 1) Identifier ce dont est capable l'élève (comment il s'organise, quel est son niveau de ressource) au regard de la tâche à laquelle il est confronté.
- 2) Choisir le contenu le plus pertinent pour qu'il puisse agir plus efficacement (quel est le contenu prioritaire compte tenu de ce qu'il sait faire ?).
- 3) « Dimensionnaliser » la tâche en régulant ses éléments constitutifs (spatiaux, temporels, évènementiels, sociaux).
- 4) Assurer un accompagnement pédagogique et didactique pour que chaque élève puisse s'approprier le contenu visé.

### 3 – Exemples et analyse de l'exemple

#### Exemple collège

##### Contexte

Nous illustrerons nos propos à travers un cycle de tennis de table, en nous centrant sur un élève de quatrième qui est capable de servir réglementairement, mais qui effectue une mise en jeu basique en frappant la balle devant lui (et non sur le côté) avec un rebond haut au centre de la table, sans aucune intention de rupture (service « gentil »). La compétence attendue, retenue par l'équipe pédagogique, est de : « rechercher le gain d'une rencontre en construisant le point, dès la mise en jeu, pour rompre l'échange par des frappes variées en vitesse et en direction, et en utilisant les premiers effets sur la balle notamment au service.

### Situation

L'enseignant décide de faire acquérir un service gênant, ce qui pour cet élève se traduit par un service long, rasant et rapide avec une balle frappée sur son côté et non devant lui. Pour cet exemple, nous nous inspirerons d'une situation proposée par H. Delisle (Construire une balle favorable, Revue EPS n°283, 2000). La situation suivante est mise en place : le joueur A sert à l'opposé de la zone où est placé le joueur B, sachant que ce dernier est au départ volontairement positionné sur un des côtés de la table et ne peut bouger que lorsque le serveur touche la balle. En fonction des services produits, l'enseignant pourra réduire la zone interdite, laisser le serveur choisir sa zone de service ou jouer sur le moment d'action du receveur (partir quand le serveur lance sa balle ou quand la balle touche la table au premier rebond). Cette situation se déroule sur dix services avec un serveur, un receveur et un observateur qui note le déroulement du point sur trois frappes : service gagnant, retour « cadeau », 2<sup>e</sup> frappe du serveur gagnante. Une régulation est faite par l'enseignant dès que chaque joueur a fait ses dix services.

### Analyse par rapport aux conditions

Au regard du comportement du serveur, l'enseignant analyse ce service de face par la nécessité pour le joueur d'avoir dans son champ de vision la table, la balle et la raquette. Ce qui explique un service de face avec une balle frappée par-dessus (condition 1).

De fait, il décide de faire acquérir à l'élève un service long, rasant et rapide, ce qui nécessite de frapper la balle fort, sur le côté et d'orienter les épaules dans la direction désirée (critère 2).

Pour acquérir cette connaissance, il met en place une situation qui invite l'élève à agir autrement (zone à viser). Selon les réponses obtenues, il peut faciliter ou complexifier la situation en jouant notamment sur le nombre d'alternatives (servir à l'opposé ou à « contre-pied »), la pression temporelle (moment de départ du receveur), la précision requise (liée à la surface de la zone interdite) et les coups préférentiels. Dans tous les cas, l'exigence de la tâche sera déterminée par la limite de ce que le joueur arrive à faire (mettre en difficulté) et ce qu'il ne réussit pas à faire (ne pas mettre en difficulté !) (condition 3).

La régulation effectuée par l'enseignant au bout de dix services doit permettre d'optimiser le décalage, soit en jouant sur les dimensions de la tâche (cf condition n°3), soit en insistant sur les moyens qui permettent de réussir un service efficace : frapper la balle par derrière et non par dessus ; orienter ses épaules vers la zone visée ; frapper fort, ce qui nécessite de passer d'une motricité organisée autour de l'axe proximal avec fixation de l'épaule et du coude à une motricité distale basée sur un relâchement progressif de ces articulations (condition n°4).

## **4 – Argumentaire sur l'intérêt d'optimiser le décalage entre les contraintes de la tâche et les ressources de l'élève**

La mise en place d'un décalage optimal lors de la construction des situations d'apprentissage correspond à l'une des missions institutionnelles confiées à l'enseignant

- L'une des compétences de l'enseignant (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1/7/2013) consiste à « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* ». Dans cette optique, l'utilisation de situations basées sur un décalage optimal entre ce que les élèves savent faire, leurs ressources et les contraintes de la tâche, est susceptible de répondre à cette exigence.
- « *L'éducation physique et sportive par l'entraînement, les répétitions, la réduction ou l'augmentation de la complexité des tâches, la concentration, la compréhension de ses erreurs...* » (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4, Arrêté du 9/11/2015).
- « *Les activités physiques sportives et artistiques (APSA) font l'objet d'un traitement didactique et pédagogique afin de permettre de réels apprentissages pour chacun des élèves* » (Programme EPS Lycée général et technologique, Arrêté 17/1/2019)

L'existence d'un décalage optimal montre à l'élève l'insuffisance de ses moyens et l'engage vers de nouveaux apprentissages

- Cet exemple où le décalage est optimisé et où la solution n'est pas donnée à l'élève, peut-être assimilé à une situation de résolution de problèmes dont l'intérêt est souligné par J-P Famosé dans la construction de nouvelles réponses (Apprentissage moteur et résolution de problème, 1991). Il ne peut y avoir ainsi selon lui « *apprentissage que s'il y a un problème moteur à résoudre en sollicitant une activité cognitive* » ; cette confrontation obligeant l'élève à dépasser son mode de fonctionnement actuel.
- C'est ce que signifie P. Veyseyre (Savoir construire une situation d'apprentissage, Revue EPS n°299, 2003) quand il affirme que « *il ne peut y avoir d'apprentissage réel sans faire apparaître des contraintes, préludes à l'adaptation* ».
- Cette perspective s'inscrit dans « *la pédagogie de l'énigme* » prônée par P. Meirieu (EPS interrogé, Revue EPS n°258, 1996).

Le décalage entre les contraintes de la tâche et les ressources de l'élève amène celui-ci à agir différemment et à acquérir de nouveaux contenus ou à mobiliser différemment ses ressources

- Dès 1967, J. Piaget (Biologie et connaissances) soulignait que c'est « *la contradiction, la perturbation qui constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* ».
- Réduire et faire varier les exigences de la tâche constitue un outil fondamental dans les apprentissages. En effet, on sait que le débutant à une capacité limitée à prélever et traiter efficacement les informations (R. Schmidt, Apprentissage moteur, 1993). Les expériences menées par M. Durand, J-P. Famose et J. Bertsch sur les frappes de balles (Complexité de la tâche et acquisition des habiletés motrices, ACAPS, 1985) illustrent cette déficience des jeunes néophytes dans les tâches à fortes contraintes informationnelles. On sait aussi au niveau de la charge mentale (quantité totale d'activité imposée à la mémoire de travail) qu'un partage des ressources cognitives se produit lorsqu'un individu réalise plusieurs tâches. Répéter une tâche à son maximum de complexité n'entraîne ainsi aucun progrès.
- La tâche doit donc à la fois permettre à l'élève de prendre conscience de l'insuffisance de ses moyens, tout en lui offrant la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances efficaces pour réussir la tâche.
- De fait, il faut, comme le dit P. Meirieu (Apprendre, oui, mais comment ? 1988), que « *le saut conceptuel ne soit ni trop facile, ni trop difficile* ».
- C. Collet (Mouvement et cerveau, 2002) précise toutefois que « *la confrontation directe du sujet à la tâche dans un milieu aménagé peut induire le comportement attendu sans faire appel à une démarche intellectuelle* ».
- Pour résumer avec Jean-Pierre Famose (Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, 1990), on peut affirmer que « *les tâches qui présentent un niveau de difficulté optimal sont celles qui sont les plus favorables pour développer les habiletés motrices* ».

#### L'optimalité du décalage motive l'élève à agir autrement dans la mesure où il se sent capable de réussir

- L'optimisation du décalage a également un impact motivationnel déterminant. Trop important, le décalage induit une diminution de l'expectation de succès (impuissance apprise, fuite...) ; trop faible, il provoque une baisse de la valeur de la tâche. Et dans les deux cas, la baisse de la motivation risque de se traduire par un désinvestissement de l'élève.
- S. Harter (1978, citée par M. Durand, L'enfant et le sport, 1987) souligne « *qu'un individu s'engagera d'autant plus dans l'activité que celle-ci sera pour lui l'occasion de se sentir, compétent, efficace et habile* ».
- J-W Atkinson (1957, cité par M. Durand, L'enfant et le sport, 1987) montre aussi que le décalage entre la tâche et le sujet à une importance majeure au niveau motivationnel des pratiquants. En effet, pour l'auteur, la relation difficulté perçue/motivation suit une courbe à optimum ; la motivation maximale correspondant à une difficulté relative moyenne.
- P. Merieu (Apprendre, oui, mais comment ? 1990) affirme que, si l'on s'en tient au niveau des exigences objectives, on considère généralement qu'une tâche d'apprentissage doit être en décalage avec les ressources de l'élève afin d'en susciter la mobilisation et la restructuration à un niveau supérieur.

#### La gestion du décalage entre le sujet et la tâche permet de prendre en compte les différences interindividuelles

- P. Meirieu (Apprendre, oui, mais comment ? 1990) affirme que « *toute pédagogie qui a réussi a été différenciée et adaptée aux individus à qui elle était proposée* ».
- L'usage du décalage permet une réelle « *approche des individus sous l'angle de leurs différences* » (L. Legrand, 1973). Car chacun pourra trouver le moyen de faire évoluer sa performance motrice dans le respect des « *trajectoires d'apprentissage individuelles* ».
- Par ailleurs, « *pour répondre à des attentes ou des besoins repérés, des interventions pédagogiques particulières peuvent être envisagées dans le cadre du projet pédagogique d'EPS* » (Programme EPS collège, Arrêté du 8/7/2008).

### **5 – Nuances, ouvertures**

- Il faut être conscient que le réglage du décalage se révèle très délicat. Il s'agit en effet d'adapter, souvent par tâtonnements, les contraintes de la tâche (qui doit demeurer accessible) aux ressources du sujet (qu'il est toujours difficile d'apprécier précisément). Cela nécessite donc en amont de procéder à une évaluation formative fine des ressources du sujet et de choisir une mise en œuvre adaptée du contenu visé.
- Toutefois, le principal obstacle à cette conception des situations d'apprentissage réside au niveau de la gestion simultanée du décalage pour chaque élève de la classe.
- Enfin, on ne peut passer sous silence les facteurs affectifs susceptibles d'interférer dans le réglage du décalage (capacités d'effort, regard des autres...). Il est d'ailleurs possible d'étendre ce concept de décalage optimal aux dimensions affectives, cognitives et sociales.

### 1 – Démonstration

Montrer que l'on peut aider l'élève à percevoir et identifier les paramètres pertinents de son environnement pour qu'il agisse ensuite plus efficacement.

### 2 – Caractérisation de l'outil

#### Définition

« La perception désigne l'ensemble des mécanismes physiologiques et psychologiques dont la fonction générale est la prise d'information (avec parfois son interprétation) dans l'environnement ou dans l'organisme lui-même » (A. Lieury, Psychologie générale, 2000). F. Raynal et A. Rieunier (Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, 2007) montrent toutefois que les théories scientifiques divergent à propos de la perception. Les tenants de la psychologie de la forme estiment que les « bonnes formes » s'imposent d'emblée à l'individu et donc que la perception est innée (bottom/up) ; au sens écologique, cela se traduit par l'identification instantanée, par l'individu, des aspects signifiants du monde auxquels son expérience l'a rendu sensible. Pour les phénoménologues, la perception dépend d'abord du vécu de l'individu. J. Bruner partage ce point de vue, et affirme ainsi qu'« on ne voit que ce qu'on connaît » (top/down).

#### Commentaires

Les théories de l'apprentissage s'accordent quand même sur l'idée selon laquelle l'action se déclenche à partir de la perception d'un stimulus. Nous retiendrons qu'au sens cognitif, la prise d'information correspond à la prise en considération d'indices pertinents du monde extérieur, ainsi qu'à l'identification de l'information symbolique qu'ils contiennent.

L'enjeu pour l'enseignant est donc de donner les moyens à l'élève d'identifier cette information, de l'exploiter afin de pouvoir ensuite adapter ses postures, ses habiletés ou ses conduites à l'environnement auquel il est confronté. Cependant, cette prise d'information peut être court-circuitée par des contraintes temporelles (temps de prise d'information réduit), spatiales (champ d'action susceptible de dépasser le champ visuel), événementielles (nombre d'informations à prendre en compte) ou affectives (présence d'autrui susceptible de « troubler » le sujet). Par ailleurs, on considère que le système de traitement de l'information est un système qui ne permet de traiter qu'une quantité d'information limitée. En fin de compte, l'intérêt d'une bonne perception réside dans le fait qu'elle permet de réduire considérablement le temps nécessaire à l'activation de la réponse appropriée. Enfin, ce thème de la perception prend une importance toute particulière lorsque le sujet se trouve dans un environnement qui présente des dangers objectifs.

#### Conditions de mise en œuvre

In fine, nous retiendrons que l'éducation perceptive nécessite :

- 1) D'adapter le nombre d'informations à prélever au regard du niveau de développement du pratiquant.
- 2) De l'attention pour savoir ce qu'il faut rechercher.
- 3) De connaître les indices de ce qui est recherché ou en d'autres termes des connaissances de configurations caractéristiques de situations types.

### 3 – Exemple et analyse d'exemple

#### Exemple collège

##### Contexte

Nous illustrerons notre propos avec un exemple tiré d'un cycle de hand-ball réalisé avec une classe de cinquième ayant déjà eu un cycle dans l'activité. Ces élèves développent un jeu en passes courtes, mais avec des non porteurs de balle qui ont encore trop tendance à se rapprocher du porteur, ce qui diminue l'espace de jeu effectif. La compétence attendue choisie par l'équipe pédagogique est la suivante : « Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant des montées de balle rapides quand la situation est favorable ou en organisant une première circulation de la balle et des joueurs pour mettre un des attaquants en situation favorable de tir quand la défense est replacée ». Nous nous centrerons ici sur le démarquage des non porteurs de balle afin qu'ils se trouvent en position favorable de tir.

##### Situation

Notre exemple s'appuie sur la proposition de L. Le Meur (Se démarquer, Revue EPS n°332, 2008). Deux équipes de cinq joueurs vêtus de chasubles bleues et rouges évoluent pendant huit minutes sur un terrain divisé en quatre carrés de 8 m sur 8 m (matérialisés par des petits plots) au centre desquels se trouve une cible (grand plot) à atteindre. Les joueurs peuvent changer de carré. Les dribbles sont interdits, mais les passes entre joueurs d'un même carré sont autorisées. Cependant, pour aller marquer (toucher un plot), le porteur doit obligatoirement avoir reçu la balle d'un partenaire situé dans un autre carré. Les défenseurs doivent se déplacer avec les mains au-dessus de la tête. Chaque point marqué ou chaque balle perdue fait l'objet d'une analyse des conditions de réalisation.

#### Analyse par rapport aux conditions

Cette situation ambitionne de développer une éducation perceptive favorisant le démarquage des non porteurs de balle.

En effet, le niveau de jeu de ces élèves, qui ont dépassé la configuration de la grappe et qui sont capables de donner et recevoir un ballon en course, autorise à envisager d'autres actions permettant de s'extraire du marquage défensif. De plus, la répartition des joueurs dans les différents carrés matérialisés diminue, pour les attaquants, le nombre d'informations à prendre en compte puisque la densité des défenseurs est moindre. Pour autant, l'enseignant choisit de respecter la parité numérique de manière à ne pas créer artificiellement un démarquage qui serait le fait d'un simple surnombre (condition n°1). Cette condition peut également être déclinée en terme de temps accordé pour identifier et décoder l'information extérieure.

Par ailleurs, l'interdiction du dribble permet de centrer l'attention des non porteurs de balle sur les solutions à offrir au porteur de balle pour qu'un point puisse être inscrit. En l'occurrence, leur but est de chercher les conditions favorables pour recevoir un ballon qui leur permet de marquer dans cette situation particulière de match (condition n°2).

Enfin, le déplacement limité des défenseurs (on court moins vite avec les bras sur la tête !) combiné à une analyse des prestations (commentaires de l'enseignant après chaque point marqué ou balle perdue) doit aider à mettre à jour les éléments favorables au démarquage : se placer à distance de passe potentielle ; sortir de « l'ombre » du défenseur (zone libre) ; alerter le porteur de balle par des changements de direction et de rythme ; s'orienter vers la cible... C'est-à-dire à percevoir les indices efficaces au démarquage (condition n°3).

#### **4 – Argumentaire sur l'intérêt de développer une éducation perceptive**

##### Le développement de cette ressource perceptive est une prescription institutionnelle

- « Les élèves mobilisent leurs ressources pour transformer leur motricité dans des contextes diversifiés et plus contraignants » (Programmes EPS collège cycle 3, Arrêté du 9/11/2015).
- On trouve également à de nombreuses reprises au sein des ressources d'accompagnement des programmes la nécessité de cette éducation perceptive. Ainsi, en ultimate au cycle 4, il est attendu un « démarquage décisif vers le fond (passe longue) ou vers le porteur. Changements de rythme et de direction ».

##### Une bonne perception permet de choisir une réponse plus appropriée

- Une des conditions essentielles pour développer une bonne perception est d'assurer une bonne compréhension de ce qu'il y a à percevoir. Cette clarté du but d'apprentissage peut s'opérer de manière verbale ou grâce à un aménagement matériel pertinent.
- J-J Temprado (Les apprentissages décisionnels en EPS, 1991) liste les indices à considérer par le défenseur en volley-ball pour résoudre son rapport d'opposition avec l'attaquant : si l'attaquant est gaucher, si l'attaque a lieu en poste 4, si le contact avec le ballon s'opère au niveau de l'épaule gauche et au-dessus du filet et que le contre est placé à l'intérieur, alors il y a de fortes chances pour que le renvoi soit rapide, sur la ligne latérale et à mi-terrain.
- Pour C. Joseau (L'observation : le visible et le caché, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29, 2003), « il est nécessaire d'orienter la prise d'informations visuelles de nos élèves vers des repères, des indicateurs les plus concrets possibles afin de les aider à prélever dans l'espace les indices qui, une fois interprétés, leur permettront de sélectionner la réponse motrice la plus appropriée ».

##### Une bonne perception permet d'agir plus rapidement et donc plus efficacement

- En s'appuyant sur une analyse des sports collectifs, F. Mahlo (L'acte tactique en jeu, 1969) affirmait que « il ne suffit pas seulement de voir beaucoup de choses, il s'agit aussi, à partir de la perception du tout, de dégager l'essentiel, d'abstraire l'accessoire, et de faire ceci dans les délais les plus brefs ».
- H. Ripoll (Du traitement de l'information à la prise de décision en sport, 2009) rappelle qu'un individu non entraîné met plus d'une seconde pour atteindre une cible qui s'allume à l'improviste, alors qu'un champion peut le faire en moins de 200 ms. Ceci est possible parce qu'il réduit le temps de traitement des informations et leur utilisation pour décider de la réponse, déclencher la réaction et contrôler l'action, jusqu'à la touche. Plus particulièrement, il précise que le comportement exploratoire visuel est optimisé au fur et à mesure de l'apprentissage. Les experts disposeraient ainsi de stratégies perceptives pré-construites leur permettant d'orienter leur prospection visuelle vers des zones informatives pertinentes.

##### Centrer l'attention de l'élève sur la perception, c'est développer son intérêt pour l'apprentissage

- L'enseignant peut raisonnablement faire le pari que si l'élève accorde une importance à la recherche d'éléments (stimulus) importants dans la situation dans laquelle il évolue, c'est qu'il cherche à développer une intention d'action efficace. C'est d'ailleurs à ce niveau que se joue le sens des apprentissages qui repose sur l'intentionnalité du comportement.
- Dans un article ayant pour support le handball, J. Mariot (L'apprentissage perceptif, Revue EPS n°239, 1993) dégage quatre éléments pour un apprentissage perceptif : éduquer la vision périphérique, se situer

dans l'espace pour développer des intentions tactiques, décider avec pertinence et construire des habiletés spécifiques.

- Plus largement, la perception est l'acte qui unit indissociablement les dimensions sensible (puisqu'elle est toujours celle d'au moins un de nos sens) et intelligible (car elle confère une signification à ce qui est perçu).

#### Une bonne perception de l'environnement est un gage de sécurité dans les pratiques physiques (maintien de l'intégrité corporelle)

- Dans les activités qui présentent des risques objectifs, notamment celles qui se déroulent en pleine nature, l'éducation perceptive aux dangers de l'environnement constitue un impondérable. C'est ainsi que les indices perceptibles d'une rivière doivent pouvoir être repérés et interprétés en vue de se représenter de manière adéquate la force du courant, les zones de contre-courant, les dangers objectifs (risque de cravate...)

#### Une bonne perception permet d'être plus efficace dans beaucoup d'activités physiques

- Les activités porteuses d'habiletés dites « ouvertes » imposent aux pratiquants un niveau d'incertitude important (spatial, temporel, évènementiel), ce qui nécessite une adaptation permanente basée notamment sur une activité perceptive importante. Cependant, la possibilité de focaliser les ressources attentionnelles vers les stimuli pertinents est aussi possible pour les « habiletés fermées » (se centrer sur l'équilibre respiratoire en course de durée...).

- De même, l'utilisation de situations de résolution de problème, où l'apprenant ne dispose pas dans son répertoire de réponses immédiatement disponibles, oblige celui-ci à développer une activité perceptive (et décisionnelle) importante afin de pouvoir faire face à la tâche.

- Enfin, il convient de rappeler que cette éducation perceptive peut-être favorisée par un conflit sociocognitif (W. Doise, G. Mugny, Le développement social de l'intelligence, 1981) ou par un « débat d'idées » (D. Deriaz, B. Poussin, J.-F. Grehaigne, Sports collectifs : le débat d'idées, Revue EPS n°278, 1993).

### **5 - Nuances, ouvertures**

- Si cette éducation à la perception est fondamentale dans les pratiques motrices, elle doit toutefois faire l'objet d'un réel apprentissage guidé par l'enseignant. Précisons d'ailleurs que cet apprentissage est aussi lié à la conception théorique du concept de perception (cf. le débat évoqué dans le support théorique ci-dessus).

- Par ailleurs, il convient de prendre en compte l'ensemble des paramètres de la situation. En effet, des facteurs affectifs (regard des autres, peur de l'échec...) peuvent impacter la perception. C'est ainsi que « aucune décision en peut être considérée comme rationnelle en soi, elle n'est rationnelle que par rapport au système d'action qui l'a produit » (M. Crozier, E. Friedberg, La décision, ses disciplines, ses acteurs, 1983).

- In fine, « il est de la responsabilité de l'enseignant d'organiser une véritable éducation perceptive en facilitant la lecture du milieu par l'élève » (C. Joseau, L'observation : le visible et le caché, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29, 2003).

## 20 - FAVORISER LA PRISE DE DÉCISION

### 1 – Démonstration

Montrer que l'on peut aider l'élève à effectuer des choix pertinents pour agir plus efficacement dans ses actions motrices.

### 2 – Caractérisation de l'outil

#### Définition

La décision est le processus qui consiste à effectuer des choix, c'est à dire à sélectionner une réponse parmi un ensemble d'alternatives possibles.

Dès 1969, P. Parlebas insistait sur « l'éducation des conduites de décision » (L'EP, une éducation des conduites de décision, Revue EPS n°103). Pour C. Alain (Préparation et prise de décision en sport, Revue EPS n°210, 1988), la véritable décision se joue également avant l'arrivée du signal. Il montre ainsi que le choix d'un état préparatoire adapté, qui dépend des probabilités subjectives des actions à venir et de la pression temporelle subie, constitue l'élément clé de la prise de décision. J-J Temprado (Les apprentissages décisionnels en EPS, 1991) s'inscrit dans cette perspective et précise que « l'efficacité de l'activité décisionnelle dépend d'abord de la possibilité d'élaborer une représentation qui permet d'interpréter la situation et de planifier des solutions pour la résoudre ». Il rajoute que chaque stade du traitement de l'information comporte des opérations de décisions. C'est ainsi que pour H. Ripoll (La prise de décision en sport, Dossier EPS n°35, 1998), « la prise de décision concerne l'étape ultime d'une série de processus cognitifs, et consiste à opérer un choix entre diverses alternatives possibles ».

#### Commentaires

L'EPS, par les activités qu'elle propose, offre un terreau de choix à l'éducation décisionnelle des élèves à qui elle s'adresse : passer ou tirer en basket ; tenter un saut en course d'orientation... Dans la perspective que les apprenants transforment leurs conduites motrices, un des rôles essentiels de l'enseignant consiste à favoriser cet apprentissage. Il est toutefois évident que la prise de décision est étroitement liée à la nature de la tâche (nombre d'alternatives, précision requise, pression temporelle et affective), mais aussi à sa perception (clarté), ainsi qu'à ce que l'élève peut réaliser (probabilités subjectives de réussite). Ainsi, pour prendre une décision, faut-il en avoir la possibilité cognitive, technique et affective sous peine de court-circuiter tout nouvel apprentissage.

#### Conditions de mise en œuvre

Afin d'aider l'élève à être plus efficace dans ses prises de décisions, l'enseignant doit mettre en place les conditions suivantes :

- 1) Le placer dans un état de préparation (attention) adapté à son degré d'expertise.
- 2) Le confronter à une alternative décisionnelle adaptée à son niveau de ressources.
- 3) Le doter d'un bagage de réponses pour qu'il puisse choisir une solution possible à mettre en œuvre.
- 4) Lui permettre d'évaluer sa décision pour la réguler et/ou la stabiliser.

### 3 – Exemple et analyse de l'exemple

#### Exemple collègue

##### Contexte

Pour illustrer nos propos, nous prendrons l'exemple d'une classe de quatrième lors d'une leçon de milieu de cycle de badminton. L'attendu de fin de cycle retenu est de « anticiper la prise et le traitement d'information pour enchaîner des actions » (Programme EPS collège, cycle 4, Arrêté du 9/11/2015).

##### Situation

En s'appuyant sur les propositions de R. Derlon (Décider dans l'urgence, Revue EPS n°342, 2010), nous proposerons une situation basée sur l'exploitation de la longueur du terrain (avant / arrière). Le terrain est délimité en trois zones : avant, milieu et arrière par le biais de plots placés sur les côtés. En situation de coopération, il est demandé d'alterner un maximum de fois un jeu long (dégagé) avec un jeu court (amorti), puis de jouer en demandant à l'un des joueurs de se déplacer volontairement en avant ou en arrière pour « obliger » la réponse de l'autre joueur. Puis, dans une situation d'opposition de six minutes, le gain du match devient prioritaire avec des points bonus accordés lorsque des zones cibles (avant et arrière) sont atteintes. Ce qui sous-entend de prendre une décision sur le coup à jouer en fonction du placement de l'adversaire. L'enseignant intervient au milieu du match pour une régulation au regard du nombre des coups gagnants effectués (nombre de points bonus marqués).

##### Analyse par rapport aux conditions

En orientant l'attention de l'élève sur un seul critère (l'espace avant / arrière), l'enseignant favorise l'appréhension de la situation. La matérialisation de zones (avant, milieu, arrière) et la situation de coopération avec déplacement volontaire de l'un des joueurs, rendent plus aisée l'identification de la position de l'adversaire (condition n°1).

De fait, la prise de décision devient plus simple et se trouve alors adaptée au niveau de ressources de l'élève puisqu'il n'y a qu'un critère à prendre en compte (le placement de l'adversaire) pour deux

alternatives possibles (jouer devant ou derrière). De plus, l'alternance des situations d'oppositions et de coopérations permet à l'élève de se confronter à une alternative décisionnelle pertinente au regard de son niveau (condition n°3).

Par ailleurs, le fait de placer les élèves en situation de coopération doit dans un premier temps leur permettre d'étoffer leur bagage technique (dégagé et amorti) afin qu'ils puissent ensuite puiser dedans pour choisir le meilleur coup à jouer (alternative décisionnelle) selon le placement de l'adversaire, et de fait déséquilibrer le rapport de force. Cela permet également de restreindre le nombre d'informations à traiter avant l'action et de réduire la charge émotionnelle (condition n°3).

Enfin, les points bonus inscrits lors de la situation de match, combiné à la régulation de l'enseignant qui renvoie à ses élèves une image de ce qui s'est passé (choix de la longueur des coups) permet de mettre en relief la pertinence de la décision (condition n°4).

#### **4 – Argumentaire sur l'intérêt de favoriser la prise de décision**

Le développement de cette ressource est une prescription institutionnelle

- « *Les élèves mobilisent leurs ressources pour transformer leur motricité dans des contextes diversifiés et plus contraignants* » (Programmes EPS collège cycle 3, Arrêté du 9/11/2015).

- « *Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe* » (Attendus de fin de cycle 4, Champ d'apprentissage 4, Programmes EPS collège, Arrêté du 9/11/2015).

- « *Identifier le déséquilibre adverse et en profiter pour produire rapidement l'action décisive choisie et marquer le point* » (Attendus de fin de lycée, Champ d'apprentissage 4, Programmes EPS CAP, bac pro, Arrêté du 3/4/2019).

L'éducation à la prise de décision est une dimension de l'éducation motrice

- Pour aider l'élève à prendre une décision pertinente lors d'une situation de jeu, il faut que l'enseignant structure ses situations d'apprentissage : présence d'alternative décisionnelles, arrêt du jeu pour faire part de la décision qui a été prise par l'élève et de ce qui aurait aussi pu être fait lorsqu'une telle situation se produit...

- Dans cette optique, la considération accordée à l'erreur devient essentielle car elle révèle la logique des décisions qui ont structuré l'activité du sujet. Dans cette optique, la connaissance du résultat est essentielle, comme l'affirment de nombreux auteurs dont P. Simonet (Apprentissages moteurs, 1985), qui en fait « *l'outil le plus puissant dont dispose le formateur* ».

- M. Durand (L'enfant et le sport, 1987) montre que « *plus les enfants sont jeunes, plus ils sont lents pour prendre une décision* ». De fait, dans les activités où les alternatives décisionnelles sont nombreuses, l'enseignant veillera, notamment pour les jeunes élèves, à aménager ses situations de manière à leur offrir plus de temps pour percevoir et décider.

- Pour G. Lusignan (La gestion de la classe, Vie pédagogique n°119, 2001), « *le rôle de l'enseignant consiste surtout à stimuler, à orienter, à attirer l'attention du groupe sur différents points qui auraient pu lui échapper. Il ne devra jamais imposer une solution ou résoudre des problèmes à la place des élèves. Au contraire, toute l'importance est accordée au groupe à qui il revient de prendre des initiatives, de résoudre les problèmes, d'aider et de soutenir les élèves plus faibles, de proposer des activités d'apprentissage et de prendre des décisions* ».

- Pour R. Derlon (Décider dans l'urgence, Revue EPS n°342, 2010), l'éducation à la prise de décision entraîne des modifications importantes des situations d'apprentissages en fonction des niveaux.

Une bonne éducation décisionnelle permet d'être plus efficace dans beaucoup d'activités physiques

- Les activités porteuses d'habiletés dites « ouvertes » imposent aux pratiquants un niveau d'incertitude important (spatial, temporel, évènementiel) et de nombreuses alternatives décisionnelles.

- De même, l'utilisation de situations de résolution de problème, où l'apprenant ne dispose pas dans son répertoire de réponses immédiatement disponibles, oblige celui-ci à développer une activité décisionnelle (et perceptive) importante afin de répondre au mieux à la tâche.

- Enfin, il convient de rappeler que cette éducation décisionnelle peut-être favorisée par un conflit sociocognitif (W. Doise, G. Mugny, Le développement social de l'intelligence, 1981) ou par un « débat d'idées » (D. Deriaz, B. Poussin, J.-F. Grehaigne, Sports collectifs : le débat d'idées, Revue EPS n°278, 1993) qui permettent de mettre en évidence, consciemment et tranquillement (pas de pression temporelle), les choix à opérer (ou opérés).

L'éducation décisionnelle contribue à donner du sens à l'activité de l'élève

- Plus l'enseignement permettra aux élèves de comprendre des situations réelles et complexes et d'utiliser le plus rapidement possible, dans des contextes variés, les connaissances qu'ils acquièrent, plus les élèves trouveront du sens à ce qu'il leur est demandé d'apprendre (J. Tardif, Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, 1992).

- M. Nachon et M. Musard (Effet d'une approche constructiviste sur la prise de décisions en EPS : le cas du basket-ball, Revue Science et motricité n°66, 2009) affirment que, pour une classe de sixième, plus

les jeunes élèves travaillent sur la production d'un « sens de la décision », plus ce dernier se développe, et ce même si les compétences cognitives sont relativement faibles au début des apprentissages.

L'éducation à la décision est un élément fort de la construction des conduites sécuritaires

- « *L'aide à la prise de décision doit permettre à l'élève d'accéder à une gestion autonome du risque ; c'est une éducation à la sécurité active* » (J.C Castagnino, Sécurité et prise de risques, Document internet, 2000).

### **5 – Nuances, ouvertures**

- C. Alain (Préparation et prise de décision en sport, Revue EPS n°210, 1988) souligne que certaines décisions ne sont pas rationnelles (effet du stress ou de la fatigue). G. Guillot (La gestion des ressources cognitives dans les prises de décision, AFRAPS, 1990) insiste ainsi sur le fait que les sujets utilisent d'autres critères de décision que le critère purement utilitaire (optimisme / pessimisme, risqué...).

- Par ailleurs, l'enseignant doit veiller à ce que les conséquences d'une mauvaise décision ne réduisent pas l'activité future de l'élève (peur de se tromper).

## 21 - PERMETTRE LA RECONTEXTUALISATION DES CONNAISSANCES (TRANSFERT D'APPRENTISSAGE)

### 1 – Démonstration

Montrer que l'enseignant peut aider l'élève à réutiliser des connaissances acquises dans un autre contexte que celui où elles ont été acquises.

### 2 – Caractérisation de l'outil

#### Définition

Un des rôles assignés à l'école est d'assurer l'appropriation des connaissances et des compétences que les élèves pourront par la suite transférer en dehors de l'école. Cette affirmation repose sur l'idée que le transfert s'opère et même mieux s'apprend (P. Fargier, *Les compétences en questions*, 2005).

Le transfert est défini par J. Tardif (*Le transfert dans les apprentissages*, 1999) comme le « *mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source* ». Le transfert peut-être proactif si le premier apprentissage influence le second, ou rétroactif si le second apprentissage influence le premier. Il peut être également positif s'il y a une amélioration de la performance ou négatif lorsqu'il y a une détérioration de la performance (interférence). R. Gagné (*Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, 1976) distingue le transfert vertical, qui s'exerce dans le même domaine que l'apprentissage initial et qui permet d'acquérir de nouveaux savoirs par combinaison des principes appris ; et le transfert horizontal qui consiste à mettre en œuvre un savoir dans des situations relevant d'autres domaines que ceux de l'apprentissage initial (exemple anticipation-coïncidence). Enfin, mentionnons avec S. Crespy (*Transfert et métacognition en EPS ou l'articulation du spécifique et du général*, Cahiers EPS Nantes n°28, 2003) que « *le transfert est un carrefour des connaissances mises en jeu (déclaratives, procédurales, pragmatiques et métacognitives)* ».

#### Commentaires

Pour expliquer le transfert, P. Meirieu et M. Develay (*Emile, reviens vite... ils sont devenus fous* 1992) proposent un schéma de contextualisation – décontextualisation – recontextualisation des connaissances. Le transfert ne constituerait alors pas une généralisation, mais au contraire un processus de recontextualisation, ou « *particularisation* » des connaissances de base (J. Tardif, *Le transfert dans les apprentissages*, 1999).

Bien qu'apparaissant davantage comme un « *fait d'expérience* » (P. Parlebas), que comme une réalité scientifique, le transfert en EPS peut s'opérer à plusieurs niveaux : celui des récepteurs (par exemple, d'une main à l'autre), celui des effecteurs (par exemple, lancer à bras cassé), ou plus largement au niveau des connaissances liées à une action particulière (par exemple, placer son corps entre le ballon et l'adversaire pour protéger son ballon en sports collectifs). J. Fiard et M. Récopé (*La généralisation des apprentissages*, 2001) insistent également sur le fait que la généralisation des connaissances ne s'effectue que quand le sujet reconnaît, dans une situation nouvelle, des éléments qu'il peut rattacher à des éléments mémorables. C'est pourquoi, ils plaident pour « *apprendre à généraliser* » en construisant des conditions permettant de percevoir des similitudes entre différentes situations. Cette question trouve un écho particulier dans notre discipline où beaucoup d'enseignants se plaignent que leurs élèves n'utilisent pas ce qu'ils ont appris (de la situation d'apprentissage au match ou d'une activité à l'autre).

#### Conditions de mise en œuvre

Nous retiendrons que pour qu'un transfert ait lieu, c'est-à-dire que des connaissances puissent être recontextualisées, les conditions suivantes doivent être remplies :

- 1) Acquérir des connaissances (d'origine) en réponse à un problème rencontré.
- 2) Pouvoir reconnaître des similitudes entre deux tâches (la même connaissance doit être sollicitée dans un contexte différent, mais pas trop éloigné).
- 3) Pouvoir « *exercer* » ces connaissances dans une pluralité d'expériences dans la nouvelle tâche.
- 4) Pouvoir verbaliser et prendre du recul par rapport aux connaissances mobilisées.

### 3 – Exemple et analyse de l'exemple

#### Exemple collègue

##### Contexte

Pour illustrer le propos, nous inspirons d'une proposition de Y. Hallet, S. Mezighen et A. Schmit (*Organiser le transfert pour l'élève*, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°24, 2001) que nous adaptons à travers un cycle de basket-ball proposé à une classe de cinquième. La compétence attendue retenue par l'équipe pédagogique est « *Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non contact* ».

### Situation

Dans notre exemple, l'objet du transfert concerne la capacité, pour le non porteur de balle, à se mettre à bonne distance du porteur de balle pour lui offrir des solutions de passes en appui ou en soutien. Au cours d'une leçon de milieu de cycle, l'enseignant propose dans un premier temps une situation de 3 contre 1 sur demi-terrain où il est demandé aux attaquants d'effectuer au moins 3 passes avant de rentrer dans la ligne des 3 points. La situation évolue ensuite vers un 3 contre 2 où les 3 passes sont toujours exigées. Dans les deux cas, les attaquants disposent de 10 essais et un observateur comptabilise le nombre de passes tentées, de passes réussies, de tirs tentés et de tirs réussis à l'intérieur de la ligne des 3 points. Un panier marqué vaut 5 points, un panier tenté vaut 3 points et chaque passe réussie vaut 1 point. Tous les 5 passages, un temps de concertation (débat d'idées) est mis en place par le professeur de manière à faire émerger des principes d'efficacité pour le démarquage du non porteur de balle : je sors de « l'ombre du défenseur » ; j'appelle la balle par un geste du bras ou par un changement de rythme dans ma course ; je me situe entre 2 et 5 mètres du porteur de balle (distance de passe)... À l'issue de ces trois situations, l'enseignant propose le même exercice, mais dans l'activité handball où la ligne des 9m sert de limite de la zone à atteindre. L'observation et la régulation sont également mis en place.

### Analyse par rapport aux conditions

Bien que jamais certain, le transfert de connaissances peut être ici espéré dans la mesure où :

Les connaissances que doit construire le non porteur de balle sont clairement mises en jeu au regard d'un problème auquel lui et ses partenaires sont confrontés, à savoir marquer un maximum de points en respectant la consigne d'un nombre minimum de passes. Cette restriction oblige en effet les élèves à se confronter aux exigences du démarquage (condition n°1).

L'enchaînement des deux situations, combiné aux rétroactions fournies par l'enseignant visent à ce que le non porteur de balle puisse reconnaître des similitudes dans le démarquage. Et ce d'abord dans les situations basket de 3 c.1 et 3 c. 2, puis dans l'activité handball (condition n°2).

La diversité de ces situations qui se complexifient (du 3 contre 1 au 3 contre 2) et se transforment (du basket au hand) amènent le non porteur de balle à adapter les conditions d'efficacité du démarquage au regard des contextes proposés (condition n°3). Il sera ainsi attendu en handball, compte tenu de la possibilité de faire des passes plus longues (ballon plus petit et plus léger), que le non porteur de balle puisse si besoin s'éloigner davantage du porteur de balle.

Enfin, les informations fournies issues du débat d'idées guidé par l'enseignant doivent aider le non porteur de balle à percevoir le plus clairement possibles à la fois les connaissances visées, mais aussi la manière de les mobiliser (condition n°4).

## **4 – Argumentaire sur l'intérêt de recontextualiser les connaissances**

### Le développement des compétences transversales est l'un des objectifs de l'école

- « Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Arrêté du 1/7/2013).

### La réutilisation des connaissances est l'un des objets de l'apprentissage en EPS

- P. Mendelsohn (Le concept de transfert, 1996) insiste sur le fait que « le transfert doit s'enseigner en même temps que les connaissances de bases que l'on souhaite transférer et non après ».

- M. Develay et coll. (Le transfert : ce qui échappe aux modèles, 1994) avance que « pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence (...) Le transfert n'est pas terminal, il est permanent ». Le même auteur (M. Develay, Revue Éducatives n°15, 1998) sur le fait que « le transfert n'est ni la conséquence, ni la condition de l'apprentissage, il est l'apprentissage même ».

- J. Fiard et M. Recopé (La généralisation des apprentissages, 2001) pensent aussi que « tout enseignement repose sur la croyance que ce qui est appris peut être réutilisé dans des contextes différents ».

- Pour Y. Hallet, S. Mezighen et A. Schmit (Organiser le transfert pour l'élève, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°24, 2001), « la puissance d'une éducation réussie dans un cadre scolaire, réside dans le pouvoir adaptatif et réutilisable des savoirs appris ».

- C. Marsault (Les compétences : quelles significations en EPS ? Revue EPS n°359, 2013) précise toutefois que « ce qui semble généralisable n'est en fait pas la compétence en soi, mais la capacité à lire la situation pour construire un problème et choisir une solution ».

### Transférer des connaissances constitue un mécanisme cognitif essentiel d'adaptation

- Cette notion de transfert trouve un écho particulier chez R. Schmidt (Apprentissage moteur et performance, 1993), pour qui apprendre consiste à construire des règles de paramétrisation d'un programme moteur qu'il peut ensuite appliquer en l'adaptant à une certaine classe de tâches (plier sur ses jambes, lancer à bras cassé...).

- Pour J. Tardif (Le transfert dans les apprentissages, 1999), « *si les apprentissages réalisés par un individu ne sont pas transférables, ce dernier est condamné à un éternel recommencement face à des tâches analogues* ».
- P. Fargier (De l'enseignement à l'apprentissage en EPS ? Revue Hyper N°216, 2002) insiste sur le fait que « *le savoir ne peut être libérateur que s'il peut être transféré, que s'il n'entretient pas le sujet dans une stricte relation de dépendance avec la situation formative, que s'il permet d'apprendre autre chose et tout seul* ».
- Quant à J-P Asolfi (Actualité du transfert, Cahiers pédagogiques n°408, 2002), il insiste sur l'idée que « *transférer suppose aussi la métacognition, c'est-à-dire une position réflexive sur ce que l'on fait, et comment on le fait* ».
- En fin de compte, « *un apprentissage ne vaut que s'il peut aider le sujet à affronter de son propre chef des situations nouvelles* » (P. Fargier, Les compétences en question, 2005).

#### Se centrer sur le transfert permet de cibler l'activité des élèves sur les éléments importants de la tâche

- B. Doring (La crise des pédagogies corporelles, 1981) pose comme principe que « *chercher l'explication du transfert, c'est se demander comment s'organise, en éducation physique et sportive, l'activité de l'élève* ».
- Concrètement, J-M Segard (Des acquis stabilisés : une condition du transfert, Cahiers EPS Nantes n°24, 2001) affirme que l'identification des indicateurs de structures profondes (surnombre, espace de jeu...) se révèle plus efficace que celles des indicateurs de surfaces (plots, forme ballon...) dans le processus de transfert. Il précise que pour faciliter ce dernier, deux procédures sont à respecter : faire en sorte que la situation d'apprentissage et la situation de référence ne mettent pas en jeu des contextes trop différents ; guider l'élève vers la connaissance dans la situation d'apprentissage et la reconnaissance dans la situation de référence des indicateurs de structure profonde.

#### Viser le transfert de connaissances invite les professeurs à organiser de manière pertinente leurs enseignements

- P. Parlebas et E. Dugas (Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice, Revue EPS n°270, 1998) constatent, sur la base d'une expérimentation avec quatre classes mixtes de CM2, aucun transfert positif de l'athlétisme vers les sports collectifs. Par contre, ils mettent en relief un transfert réciproque et positif entre les sports collectifs et les jeux traditionnels qu'ils expliquent par leurs nombreux traits communs (coordination motrice, perception des autres...).
- À propos de transfert, les mêmes auteurs (P. Parlebas et E. Dugas, Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives, Carrefours de l'éducation n°20, 2005) concluent que « *l'interprétation des résultats incite fortement à distinguer deux grands domaines d'action motrice nettement différenciés : l'un se référant aux pratiques sociomotrices, et l'autre aux pratiques psychomotrices. Dans ce dernier cas, les manifestations du transfert montrent que le facteur « incertitude informationnelle » engendre deux familles d'activités fortement dissemblables selon qu'il affecte ou non l'environnement dans lequel se déroule l'action. Ces travaux expérimentaux apportent donc tout un lot de résultats qui soulignent le rôle majeur de la logique interne* ».
- S. Jeancenelle (Le service en volley-ball et en tennis, quel transfert possible, Revue EPS n°318, 2006) constate également que seuls certains aspects des gestes moteurs sont transférables. C'est sur eux que l'enseignant doit cibler son travail.
- E. Dugas (Le transfert d'apprentissage en question, Actes du congrès de l'AREF, 2010) met en relief le fait qu'une « *planification et une organisation de l'EPS demandent que l'on s'interroge sur les effets de transfert engendrés par l'ordre de succession temporelle des pratiques physiques choisies* ».

### **5 – Nuances, ouvertures**

- J. La Rue (Comment observer l'apprentissage, 2004) constate que « *le transfert d'habiletés cognitives semble plus évident que le transfert d'habiletés motrices* ». Il observe même que « *le transfert d'habiletés motrices est généralement positif, mais faible* ».
- J. Tardif (Le transfert dans les apprentissages, 1999) observe que le transfert de connaissances demande un effort cognitif important, ainsi qu'une motivation constante à transférer.
- D'autre part, si le travail de l'enseignant consiste à aider l'élève à identifier les similitudes entre deux situations, il faut garder à l'esprit que chaque individu ne voit dans les apprentissages que ce qui lui porte intérêt.
- Mentionnons enfin que cette notion de transfert prend un sens particulier dans le champ éducatif avec la volonté de faire construire à l'élève des compétences.

## 22 - UTILISER LA DÉMONSTRATION POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE

### 1 – Démonstration

Prouver que la démonstration constitue un moyen efficace pour clarifier le but de la tâche à réaliser et mieux cibler les connaissances à acquérir.

### 2 – Caractérisation de l'outil

#### Définition

L'utilisation de la démonstration ambitionne principalement de développer chez le sujet une représentation de l'habileté à construire tout en favorisant l'acquisition des connaissances. Ce concept est notamment lié à l'imitation, envisagée en psychologie génétique comme moyen de développement (P. Guillaume, H. Wallon, J. Piaget).

H. Lamour (Traité thématique de pédagogie de l'EPS 1986) précise que la démonstration est une « *présentation d'un geste destinée à être perçue par l'élève dans une certaine perspective de prise d'information à des fins didactiques* ». Il distingue deux types de démonstrations : globale, où l'exercice est présenté dans son ensemble afin de donner à l'élève sa signification ; séquentielle, où seule une partie du geste est démontrée afin de préciser un type particulier d'information. On retrouve cette distinction chez J. Florence, J. Brunelle et G. Carlier (Enseigner l'EP au secondaire, 1998) qui différencient la démonstration-action dont l'objectif est de donner une vue synthétique de la tâche, et la démonstration analytique qui se centre sur certaines parties du corps ou certaines conditions de réussite.

#### Commentaires

La démonstration est un concept qui a toujours été très utilisé en EPS. J. Marsenach et R. Mérand (La didactique des APS en milieu scolaire, Revue EPS n°200-201, 1986) montrent ainsi que les repères gestuels donnés par les enseignants sont utilisés dans 82% des cas lors de l'enseignement en gymnastique. Apprendre grâce à la démonstration consiste donc principalement à clarifier le but de la tâche et à cibler des connaissances particulières à partir de l'observation d'une réponse (comportement). A. Bandura (L'apprentissage social, 1986) insiste toutefois sur la nécessité d'une motivation à apprendre. Cela constitue d'ailleurs une des quatre conditions de son modèle d'apprentissage socio-cognitif.

#### Conditions de mise en œuvre

Nous retiendrons que pour que la démonstration soit efficace, elle nécessite :

- 1) Un geste « juste » en prise avec le niveau de développement de l'observateur.
- 2) Une observation ciblée qui vise une prise d'information soit sur le geste global à réaliser, soit sur un contenu précis.
- 3) Une phase d'imitation où le sujet cherche à réaliser le geste observé.
- 4) Une phase de régulation consacrée à mettre en adéquation le comportement du sujet avec le geste observé.

### 3 – Exemple et analyse de l'exemple

#### Exemple collègue

##### Contexte

Pour illustrer notre propos, nous nous projeterons dans un cycle de volley-ball réalisé avec une classe de troisième. L'habileté visée est de « *savoir effectuer un smash sur balle haute* » s'inscrivant dans l'attendu de fin de cycle du champ d'apprentissage n°4 « *Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe* » (Programmes d'EPS du collège, Arrêté 9/11/2015). L'enseignant constate qu'un groupe d'élèves, pourtant en situation favorable (balle haute, proche du filet), n'arrive que très irrégulièrement à smasher la balle et produit une attaque qui se termine soit dans le filet, soit en dehors (arrière) du terrain. Le problème principal semble résider dans la difficulté à faire coïncider l'impulsion de l'attaquant avec la trajectoire de la balle. Les élèves arrivent en effet soit trop tard sur la balle avec une balle frappée dans le filet, soit trop tôt avec une balle frappée vers le haut.

##### Situation

L'enseignant propose alors l'observation d'un (bon) élève en se centrant sur trois aspects : l'endroit où il débute sa course, le moment où il déclenche sa course et le moment où il produit son impulsion par rapport à la trajectoire de balle. Ces observations débouchent sur une mise en relation explicitée entre le trajet de l'attaquant et la trajectoire du ballon. S'en suit alors une phase d'expérimentation où chaque élève doit effectuer dix smashes dans une situation où le passeur adresse à l'attaquant une passe destinée à être smashée dans le camp adverse. Un observateur note où débute la course (à l'extérieur de la ligne des 3 m, sur la ligne ou à l'intérieur), quand la course est déclenchée (avant la passe, quand la balle quitte les mains du passeur, après la passe), le moment où est déclenchée l'impulsion (lors de la phase ascendante, au sommet, lors de la phase descendante du ballon) et la réussite du smash (validé lorsqu'il touche le terrain adverse de manière accélérée). Enfin, un temps de régulation construit autour des résultats obtenus (nombre de ballons smashés) permet de revenir sur les règles efficaces du

smash : « des trois mètres, débiter sa course quand la balle quitte les mains du passeur et prendre son impulsion lorsque la balle est en fin de trajectoire ascendante ». Ce temps de régulation est suivi d'une nouvelle séquence de dix smashes.

#### Analyse par rapport aux conditions

Dans cette illustration, la prise d'information porte sur donc trois critères simples : le lieu de déclenchement de la course d'élan, le moment de déclenchement de la course et le déclenchement de l'impulsion par rapport à la trajectoire du ballon. Ces éléments apparaissent en prise avec le niveau de développement des élèves puisque ceux-ci sont capables de réaliser les actions nécessaires au smash (courir, impulser, frapper), mais dans un mauvais « timing ». De plus, le smash s'inscrit bien dans l'attendu de fin de cycle 4. Enfin, le fait de faire démontrer l'action par un élève compétent qui maîtrise le smash permet de produire une image « juste » (condition n°1).

La démonstration est renforcée par une verbalisation de l'enseignant qui cible les trois contenus en jeu. Compte tenu qu'il ne s'agit pas de produire un geste nouveau, mais de le rendre plus efficace, la démonstration est ici de nature « séquentielle » (condition n°2).

Le temps d'action qui suit (dix essais), accompagné d'une observation critériée sur les contenus à s'approprier (observateur), doit permettre la mise en place de la nouvelle réponse (condition n°3).

Enfin, le temps de régulation permet, sur la base de la connaissance de résultat, d'aboutir à la règle efficace que les élèves pourront stabiliser et « personnaliser » dans la série supplémentaire de dix smashes (condition n°4).

## **4 – Argumentaire sur l'intérêt d'utiliser la démonstration dans l'apprentissage**

### La démonstration est un outil pédagogique utilisable en EPS (programmes)

- La seconde compétence générale du programme d'EPS du collège cycle 3 (arrêté du 9/11/2015) – S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils – se caractérise par : « apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et de celle des autres ; utiliser des outils numériques pour observer, évaluer et modifier ses actions ».

- Ce même programme d'EPS pour le cycle 3 du collège précise aussi que « grâce à un temps de pratique conséquent, les élèves éprouvent et développent des méthodes de travail propres à la discipline (par l'action, l'imitation, l'observation, la coopération, etc.) ».

### Une démonstration correctement réalisée aide à clarifier le but, notamment pour les tâches nouvelles

- M. Cadopi (Des représentations... partout ? In Bui Xuan G., Gleyse J., Enseigner l'éducation physique, AFRAPS, 1993) affirme que l'observation permet d'élaborer une représentation du résultat à atteindre.

- L. Lafont (Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans, Revue STAPS n°58, 2002) cite Carroll et Bandura (1982), lesquels montrent que l'observation d'un modèle externe est efficace au début de l'apprentissage pour l'acquisition d'une coordination nouvelle constituée par une séquence motrice complexe.

- J. La Rue (Comment observer l'apprentissage, 2004) pense également que « les sujets bénéficieront davantage d'une démonstration dans un apprentissage requérant l'acquisition d'une nouvelle coordination ».

### La démonstration contribue à réduire la quantité de pratique nécessaire pour réaliser un progrès

- J.-J. Temprado (Apprentissage moteur, quelques données actuelles, Revue EPS n°267, 1997) affirme que « la présentation d'un modèle permet de diminuer la quantité de pratique nécessaire pour atteindre un seuil de performance donné, comparativement à la pratique sans modèle préalable ».

- Il faut toutefois préciser avec M. Kholer (L'apprentissage par observation en gymnastique, Revue Gym'technic n°48, 2004) que « les gymnastes peuvent interpréter les démonstrations partielles proposées s'ils ont un niveau physique suffisant pour accéder à l'apprentissage de cet élément ».

### L'utilisation de la démonstration permet de minorer le recours aux capacités d'abstraction

- Pour M. Piéron, (Pédagogie des activités physiques et du sport, 1992), la démonstration « permet un gain de temps important en remplaçant des explications trop longues, peu précises et par là, ennuyeuses ».

- « Si une image vaut mille mots, une démonstration vaut un manuel » (J. Larue, Comment apprend-on ? Manuel de psychologie, 2004).

### La démonstration attire l'attention sur les contenus efficaces pour réussir l'action

- Pour H. Lamour (Traité thématique de pédagogie de l'EPS, 1986) « une démonstration paraît excellente pour apporter une solution de réussite qui loin de supprimer l'effort, facilitera par révélation soudaine des voies du progrès, la réalisation ».

- Par la démonstration, l'élève peut plus facilement mettre en relation les moyens et la fin. En effet, il peut aisément accéder aux connaissances mises en jeu et donc percevoir leur impact dans l'habileté finale.

- J. Piasenta (*Apprendre à observer*, 1994) est persuadé que « *c'est le propre de l'observation que de faire accéder au visible ce qui n'apparaît pas à première vue et qui est le résultat d'une analyse* ».
- De manière complémentaire, J-F. Gréhaigne, N. Mahut et P. Godbout (*Observation du jeu : nouvelle donne dans le métier d'élève*, Revue EPS n°285, 2000) font le pari que l'observation du jeu peut constituer un temps d'apprentissage réel si on attire l'attention de l'élève sur sa façon de faire.
- L. Lafont (*Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans*, Revue STAPS n°58, 2002) souligne que « *le fait de rendre saillantes les caractéristiques de la tâche en focalisant l'attention des novices sur les éléments-clé de l'habileté leur permet, dès le premier essai, de tirer bénéfice de cette aide* ».
- Si l'on considère que l'observation est le corollaire de la démonstration, il convient alors de reconnaître avec J-P Ardin (*Ressources des élèves, situation d'apprentissage et co-observation*, Cahiers EPS de l'académie de Nantes n°28, 2003) que « *il est indispensable que les élèves construisent ces compétences pour l'observation destinées à identifier, stabiliser, voire généraliser des connaissances sur la motricité en jeu dans les activités physiques* ».

#### Démontrer donne à l'élève envie de réduire l'écart perçu avec la « bonne réponse »

- F. Winnykamen (*Apprendre en imitant*, 1990) fait de l'imitation-modélisation, ou du guidage-tutelle (avec un sujet modèle et un sujet imitant), un moyen d'apprentissage augmentant la volonté de réduire la dissymétrie.
- L'apprentissage vicariant (par observation) constitue également une source importante de renforcement des probabilités subjectives de réussir la tâche.

#### La démonstration assoit l'autorité du professeur (si celui-ci fait une démonstration correcte !)

- M. Piéron (*Pédagogie des activités physiques et du sport*, 1992) affirme que la démonstration « *peut créer un sentiment d'admiration et servir de forte motivation dans l'apprentissage. (...) Elle renforce la position du démonstrateur comme expert ou comme autorité* ».
- Par ailleurs, « *si la démonstration n'est pas une recherche d'éblouissement, si elle n'écrase pas l'élève, alors elle sera toujours positive pour la relation : l'élève, voyant l'enseignant s'impliquer sur le plan moteur, le sentira proche de lui* » (J. Florence, J. Brunelle, G. Carlier, *Enseigner l'éducation physique au secondaire*, 1998).

### **5 – Nuances, ouvertures**

- Pour des gestes nouveaux, il semble plus pertinent d'utiliser la démonstration en début de cycle, la suite de l'apprentissage étant davantage consacrée à automatiser les connaissances. Cependant, certains auteurs contestent ce point de vue dans la mesure où « *l'élève perçoit les séquences, alors que l'enseignant ambitionne de lui enseigner les causes !* » (H. Lamour (*Traité thématique de pédagogie de l'EPS*, 1986). A. Hébrard (*Les limites de la démonstration*, Annales de l'ENSEPS, 1974) affirme même que « *au début de l'apprentissage, il ne sert à rien pour le pédagogue de démontrer le geste à faire, ni même de l'expliquer. La tâche qui lui incombe en premier lieu est de faire en sorte que la situation matérielle soit propice à l'évolution du comportement de l'individu* ».
- On retiendra également qu'en fonction des caractéristiques des élèves (vécu antérieur, motivation, âge, sexe...), l'enseignant va plus ou moins diriger la phase d'observation en donnant des indices sur les critères à observer. Ainsi, plus les élèves sont experts et moins l'enseignant donnera d'indices. Pour qu'elle soit utile, l'observation implique donc de savoir à qui l'on s'adresse.
- La démonstration présente toutefois le risque d'un double hiatus entre le geste normatif et le geste démontré, ainsi qu'entre le geste démontré et le geste perçu (C. Pujade-Renaud, *L'enseignant peut-il s'abstenir de démontrer ?* 1978). C'est pour cette raison que J. Bertsch et C. Le Scanff (*Apprentissage moteur et condition d'apprentissage*, 1995) soulignent que « *la représentation imagée de l'habileté à acquérir doit refléter avec le plus d'exactitude possible la situation vécue* ».
- Par ailleurs, la démonstration présente le risque d'instaurer une barrière affective et émotionnelle si l'élève perçoit un trop grand écart entre ce qui est démontré et ce qu'il s'estime être capable de faire.
- Enfin, plusieurs auteurs indiquent que les sujets jeunes et débutants dans l'activité profitent moins de ce type d'apprentissage. Ceci peut s'expliquer par le fait que, contrairement à ce qui est généralement reconnu, l'apprentissage par démonstration relève d'une activité cognitive complexe. En effet, les observateurs doivent être capables de sélectionner les informations à partir des conduites d'autrui, de les traiter et d'élaborer à partir de ce traitement une mise en relation des moyens et des fins. « *On peut donc considérer à juste titre que l'imitation est une activité cognitive complexe* » (F. Winnykamen, *EPS interrogé*, Revue EPS n°232, 1991). On peut donc penser que suite à une démonstration, le plus important réside dans la mise en pratique de l'observateur pour que ce dernier développe des sensations proprioceptives et kinesthésiques par rapport à son efficacité.